

La lectura y la escritura universitarias

en el marco de la Prueba Saber Pro

Yeny Alexandra Pulido Aguirre y Diana Raquel Benavides
Editoras académicas



**La lectura y la
escritura universitarias
en el marco
de la Prueba Saber Pro**

La lectura y la escritura universitarias en el marco de la Prueba Saber Pro

Diana Raquel Benavides Cáceres

Yeny Alexandra Pulido Aguirre

EDITORAS ACADÉMICAS



Yeny Alexandra Pulido Aguirre.

La lectura y la escritura universitarias en el marco de la Prueba Saber Pro / Yeny Alexandra Pulido Aguirre [y otros doce autores], editoras académicas, Yeny Alexandra Pulido Aguirre y Diana Raquel Benavides Cáceres, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2023.

194 páginas; gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índice analítico

ISBN: 978-958-782-562-6

E-ISBN: 978-958-782-563-3

1. Comprensión de lectura --Educación superior- Saber Pro 2. Escritura -- Educación superior 3. Facilidad de lectura -- Educación superior – Saber Pro 4. Lectura--Educación superior 5. lectura crítica – Saber pro I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378.17

CO-BoUST



© Diana Raquel Benavides Cáceres, Yeny Alexandra Pulido Aguirre, editoras académicas, 2023

© Universidad Santo Tomás, 2023

© Yeny Alexandra Pulido Aguirre, Diana Benavides Cáceres, Adriana Cecilia Goyes Morán, María Clara Correal Pachón, Zulma Martínez Preciado, Julia Margoth Acosta Leal, Marcela Carolina Báez Peñuela, Sandra Patricia Melo Gutiérrez, Beatriz Mejía Carvajal, Adriana Gordillo-Alfonso, Joaquín Restrepo, Humberto Sánchez Rueda, Guillermo Hernández Ochoa, autores, 2023

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda

Diagramación y montaje de cubierta: Julián Hernández - Taller de Diseño

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-562-6

E-ISBN: 978-958-782-563-3

Primera edición, 2023

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00342>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Contenido

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
UN ACERCAMIENTO HISTÓRICO AL PROCESO EVALUATIVO DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LA PRUEBA SABER PRO	23
YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE, DIANA BENAVIDES CÁCERES Y ADRIANA GOYES	
Introducción	23
Módulo de Comunicación Escrita	29
Módulo de Lectura Crítica	34
Evolución del módulo de Lectura Crítica	36
Referencias	48
LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA PRUEBA SABER PRO	51
YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE, MARÍA CLARA CORREAL PACHÓN, ZULMA MARTÍNEZ PRECIADO, JULIA MARGOTH ACOSTA LEAL Y MARCELA CAROLINA BÁEZ PEÑUELA	
Introducción	51
La importancia de la lectura y la alfabetización crítica	55
Paulo Freire o la alfabetización crítica	57
Estrategias para la lectura crítica	64
Diseño metodológico	66
Muestra	68
Diseño de investigación	68
Limitación	73

Resultados	74
Encuesta a directivos	74
Encuesta a docentes	79
Encuesta a estudiantes	86
Análisis de contenido de documentos institucionales	96
Resultados en el módulo de Lectura Crítica	109
Conclusiones	111
Referencias	118
FACTORES ASOCIADOS A LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE PRESENTARON LAS PRUEBAS SABER PRO EN LECTURA CRÍTICA Y COMUNICACIÓN ESCRITA	125
SANDRA MELO GUTIÉRREZ, BEATRIZ MEJÍA CARVAJAL, DIANA BENAVIDES CÁCERES, ADRIANA GORDILLO-ALFONSO, JOAQUÍN RESTREPO BECERRA, ADRIANA GOYES Y HUMBERTO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	
Introducción	125
Marco teórico	127
Evaluación	127
Deserción	132
Rol del docente	132
El currículo	133
Diseño metodológico	133
Población y muestra	134
Instrumentos	135
Discusión y resultados	136
Factores institucionales	136
Factores académicos-curriculares	137
Referencias	139
RETOS EN LA GESTIÓN DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD	141
GUILLERMO HERNÁNDEZ OCHOA	
En el campo investigativo	141
En la formación docente	142
En el campo institucional	143
Anexos	144
Anexo 1. Cuestionario a estudiantes	144
Anexo 2. Cuestionario a Docentes	152
Anexo 3. Cuestionario autosuministrado a directivos	162

Anexo 4. Encuesta Proyecto Factores Asociados Dirigida a Docentes	171
Anexo 5. Análisis Corpus. Puntajes altos y bajos en las pruebas Saber 2014	175
SOBRE LOS AUTORES	185
ÍNDICE ANALÍTICO	191

Lista de figuras

Figura 1. Ejemplo de pregunta de Comunicación Escrita	34
Figura 2. Enunciados de pensamiento crítico con los que los docentes sienten que sus prácticas en el aula están relacionadas	82
Figura 3. Semestre académico que cursa los estudiantes participantes del estudio	87
Figura 4. Concepción de pensamiento crítico de los estudiantes	96
Figura 5. Resultados en el módulo de Lectura Crítica de Saber Pro suministrado en 2014, de cuatro programas académicos de cuatro universidades comparado con su grupo de referencia	110

Lista de tablas

Tabla 1. Dimensiones de evaluación para la prueba de Comunicación Escrita	31
Tabla 2. Niveles de desempeño en Comunicación Escrita	32
Tabla 3. Temas para la escritura en el módulo de Comunicación Escrita de Saber Pro	34
Tabla 4. Lectura en Saber Pro 2012	37
Tabla 5. Lectura en Saber Pro 2013-1	39
Tabla 6. Lectura en Saber Pro2 014-1	42
Tabla 7. Programas académicos de las universidades	67
Tabla 8. Población	67
Tabla 9. Matriz de análisis de contenido	70
Tabla 10. Documentos institucionales analizados	71
Tabla 11. Estrategias para promover el pensamiento crítico	85
Tabla 12. Universidades que respondieron la encuesta	136

Prólogo

Leer y escribir en la universidad es un desafío. Exige recorrer un camino que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento del mundo, de su comunidad y de sí mismos. Es un proceso de desarrollo de actividades sociales y culturales complejas, una nueva manera de ver el mundo, de conocer el pensamiento de otros, evaluarlo y confrontarlo con sus propias ideas. Ver el mundo desde distintas perspectivas, diversas disciplinas y géneros discursivos académicos permite a los estudiantes descubrir nuevos conceptos, teorías y ampliar su perspectiva con los diferentes modos de pensar y de resolver problemas de cada disciplina.

Comprender el pensamiento de otros y relacionarlo con sus propias experiencias y conocimiento previo, reconocer la información explícita, leer entre líneas, inferir relaciones lógicas propias de este tipo de discurso y expresar sus propias ideas son estrategias que convierten a un sujeto en lector y escritor crítico.

Aprender a encontrar su voz frente a o junto con las distintas voces de los investigadores que previamente estudiaron un tema, enfrentar textos propios y ajenos, desarrollará en los estudiantes la capacidad de reconocer el carácter dialógico que tienen los textos académicos.

Si bien se supone que cuando los estudiantes llegan a la universidad ya han adquirido algunas de esas habilidades, que ya saben leer y escribir, dada su complejidad en los nuevos contextos y situaciones, se hace necesaria la ayuda y el apoyo de toda la comunidad educativa para que desarrollen esas nuevas competencias.

En este libro los autores reflexionan sobre esta problemática, exponen sus interrogantes, sus inquietudes, plantean posibles soluciones y, sobre todo, dejan constancia del profundo interés por acompañar a los estudiantes en su trayectoria hacia una nueva forma de pensar, hacia la culminación exitosa del proceso que les permita leer y pensar de manera crítica al finalizar su paso por la universidad.

El libro muestra los resultados de una profunda reflexión de docentes, directivos y estudiantes sobre sus propios procesos de lectura y escritura, sobre la relación entre el texto y el contexto, entre el lector y el escritor, entre los procesos cognitivos y los sociocognitivos, entre los distintos géneros discursivos como formas de acción comunicativa situada.

Esta reflexión se cristaliza en los distintos capítulos en investigaciones que parten del análisis de los resultados obtenidos en la prueba Saber Pro, que evalúa a los estudiantes universitarios en Colombia al finalizar sus carreras académicas, en relación con las competencias que las instituciones consideran fundamentales para el futuro desarrollo personal y profesional de los egresados. La interpretación de los resultados de la prueba se cruza con la información obtenida con diferentes instrumentos: evaluaciones realizadas a los estudiantes, cuestionarios a docentes, directivos, personal administrativo y estudiantes, documentos institucionales que sientan las bases, teorías y principios que guiarán el proceso de lectura y pensamiento crítico.

En el primer capítulo se presenta la evolución de las pruebas de lectura crítica, sus marcos de referencia y reestructuraciones, que ponen en evidencia el objetivo de optimizar la evaluación de competencias y subcompetencias. El recorrido histórico permite ver cómo evolucionan las teorías sobre la lectura y la riqueza de las distintas aportaciones teóricas, cómo el foco de atención en las distintas investigaciones se ha ido desplazando desde el autor al lector, a la intertextualidad, al papel de la inferencia para comprender e interpretar la realidad. Esta evolución muestra, además, que la lectura y escritura críticas constituyen un campo interdisciplinar que recoge teorías de disciplinas como la psicología, la sociología, la lingüística y la filosofía, entre otras.

En el capítulo dos, los autores buscan respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de lectura crítica que subyace en el

módulo de lectura crítica de Saber Pro-2014-02? ¿Los directivos, los docentes y los estudiantes conocen esta concepción?

¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico y de lectura crítica de las instituciones? ¿Esta concepción es similar a la del módulo de lectura crítica de Saber Pro? ¿Cómo se desarrolla la lectura y el pensamiento crítico en las instituciones? ¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico y de lectura crítica de estudiantes, profesores y directivos docentes? ¿De dónde surge la concepción de pensamiento crítico y lectura crítica del directivo y del docente? Las respuestas a estas preguntas presentan un panorama claro de los logros y las falencias del proceso en las distintas universidades. Los resultados del análisis de los datos recogidos con distintos instrumentos han permitido a los autores formular nuevas preguntas que proyectan hacia nuevas investigaciones.

En el capítulo tres se analizan los factores asociados a los altos y bajos desempeños en los componentes de lectura crítica y comunicación escrita de la prueba Saber Pro 2014. Al análisis de los resultados de las pruebas se suma el de las entrevistas realizadas a las instituciones de educación superior. Los autores concluyen que dichos desempeños responden a factores institucionales, de política académica, de desarrollo curricular y de estrategias pedagógicas. Frente a esta problemática, consideran que es imprescindible que las instituciones universitarias se hagan responsables de la optimización de las prácticas de lectura y escritura críticas de los estudiantes durante su permanencia en las carreras universitarias.

El capítulo cuatro, “Retos”, ya desde el título anuncia que, como en el resto de las universidades en el ámbito internacional, la lectura y la escritura en la universidad es un tema que presenta problemas que exigen instrumentar investigaciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

El libro, que con placer prologamos en esta ocasión, constituye una muestra del interés que debe seguir primando en las investigaciones que son objeto de reflexión de los autores de los distintos capítulos. Hacerse preguntas, formular hipótesis y buscar soluciones es el camino para ayudar a los estudiantes a superar obstáculos y prepararlos para lograr una comunicación efectiva en la comunidad académica y

su futura inserción en comunidades científicas y profesionales para la que se preparan en su camino en la universidad.

Liliana Cubo de Severino
*Profesora extraordinaria emérita
por la Universidad Nacional de Cuyo.
Doctora en Letras, especialidad Lingüística
por la Universidad de Buenos Aires*

Introducción

Es una verdad de Perogrullo que la lectura y la escritura, en la formación académica, están siempre presentes en todas y cada una de las actividades cotidianas de la comunidad académica escolar. Hacen parte del desarrollo de los programas en la educación básica primaria, secundaria y aún más en el campo disciplinar en la Educación Superior. Infortunadamente, los docentes, directivos y personas del común, aunque conocen la importancia de estas competencias comunicativas, no apoyan efectivamente los procesos académicos y pedagógicos para conseguir mejores niveles de desarrollo, los dejan de lado, sin objetivos claros, ni políticas institucionales para la formación del estudiante en el uso de los lenguajes propios de la vida académica.

Estas competencias son importantes no solo en la escuela, en el colegio o en la universidad, sino también para la vida profesional, social y familiar del sujeto, quien desde muy temprana edad las utiliza como medio de relación, interacción, concreción y realización en las diversas intenciones comunicativas. Además, evidencian nuestros conocimientos, permiten que el otro (interlocutor) participe de nuestras ideas, sentimientos, emociones y percepciones, conozca la forma de pensar y comparta el mensaje, según la función del lenguaje seleccionada para tal fin. En síntesis, la lectura y la escritura hacen parte de las competencias sociales: comunicativas, lingüísticas (significativas) y pragmáticas, esenciales para el desarrollo integral del ser humano, que le permite interactuar más y mejor con los miembros de los colectivos sociales en los diversos contextos comunicacionales orales o

escritos. Por ello, la importancia y la necesidad de su desarrollo en los distintos ámbitos de la vida académica, disciplinar y profesional, de ahí que la lectura y la escritura tengan tanta relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje o alfabetización académica.

Por otro lado, dada la importancia de la lectura y la escritura como competencias de lenguaje, el Icfes evalúa el desarrollo de esas competencias a través de sus pruebas estandarizadas Saber, desde Saber 3 hasta Saber Pro, y se han encargado de monitorear estos conocimientos y los desempeños (en términos de competencias) de los alumnos de básica, media y superior mediante un conjunto de pruebas estandarizadas, acordes con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia de lenguaje. La prueba dirigida a los alumnos de la educación básica es de “lenguaje” y se aplica en el conjunto de pruebas de Saber 3, Saber 5 y Saber 9, mientras que la prueba dirigida a los alumnos de educación media y universitaria es de “lectura crítica”. Al mismo tiempo, los universitarios deben presentar una prueba de “comunicación escrita”, dentro del conjunto de pruebas de competencias genéricas de Saber T&T (dirigida a estudiantes que están a punto de culminar sus estudios técnicos y tecnológicos) y Saber Pro (dirigida a los alumnos que están a punto de culminar sus estudios profesionales).

Al mismo tiempo, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees) también se preocupa por el tema del desarrollo de las competencias de lectura y escritura, pero desde el nivel de la educación superior. La red fue creada en 2006, está adscrita a la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), aborda la problemática de la Educación superior colombiana, relacionada con las competencias en lectura y escritura y, fiel a sus objetivos de creación, se dio a la tarea de estudiar el tema de la lectura y el pensamiento crítico en las universidades a propósito de la prueba de lectura crítica de Saber Pro; y de analizar también los factores asociados a los altos y bajos desempeños de los estudiantes universitarios en los módulos de lectura crítica y de comunicación escrita. Lo anterior, como “un acercamiento histórico a la evaluación de la lectura crítica y la comunicación escrita en la prueba Saber Pro”.

Los resultados obtenidos permiten alimentar los propósitos de la red, tales como impulsar la adopción, por parte de las instituciones

educativas superiores, de políticas institucionales, orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura; consolidar descripciones de estado de las investigaciones sobre lectura y escritura en educación superior; fomentar la investigación sobre la lectura y la escritura en educación superior y la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación; estimular la discusión sobre las tendencias y enfoques teóricos en lectura y escritura que subyacen a las propuestas curriculares que se adelantan en el país; enriquecer las prácticas pedagógicas y los programas sobre lectura y escritura en las instituciones educativas superiores; proponer diversos mecanismos de socialización y difusión de las experiencias sobre la lectura y la escritura adelantadas en las instituciones educativas del país; impulsar la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura; proponer tareas a mediano y largo plazo a las instituciones en los diferentes niveles educativos, orientadas a transformar las prácticas de lectura y escritura.

Así, pues, Redlees, con esta nueva investigación titulada “La lectura y la escritura universitarias en el marco de la prueba Saber Pro”, cumple una vez más con el propósito de contribuir con la tarea de aportar soluciones a la problemática que aqueja a la Universidad colombiana, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. La estructura de este libro se organiza en cuatro capítulos, según se muestra a continuación.

El primer capítulo muestra la evolución de la prueba Saber Pro, de Ecaes a Saber Pro, y su modelo de evaluación. También menciona la estructura de Saber Pro, haciendo énfasis en el conjunto de pruebas de competencias genéricas, entre las cuales está Lectura Crítica y Comunicación Escrita. Enseguida, facilita la comprensión de los módulos de lectura crítica y de comunicación escrita; en primer lugar, se presenta la prueba de lectura crítica y su evolución en el tiempo hasta 2014 y, en segundo lugar, se presenta la prueba de comunicación escrita, también su evolución en el tiempo hasta 2014; lo anterior como marco fundamental para las dos investigaciones.

El segundo capítulo corresponde a la primera investigación, “Lectura crítica en la universidad y en la prueba Saber Pro”. Esta surgió

a partir del cuestionamiento sobre el concepto de lectura y pensamiento crítico que subyace al módulo de Lectura Crítica de Saber Pro 2014-2, de documentos institucionales y la presente en estudiantes, docentes y directivos docentes de las universidades objeto de esta investigación. Su marco teórico explora los temas de pensamiento, lectura y pedagogía con el adjetivo *crítico*. Enseguida, el marco metodológico expone el diseño de investigación junto a sus instrumentos, los cuales no solo contemplan la concepción de lectura crítica asociada a la prueba Saber Pro, sino también a las concepciones más recientes de lectura crítica, así como de pensamiento crítico. Posterior a esta acción, se exponen los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación (encuestas a directivos, docentes, estudiantes y análisis de los contenidos de documentos institucionales de las universidades estudiadas). A modo de conclusión, señala las percepciones de la lectura crítica, el pensamiento crítico, el interés, las dificultades y el desarrollo de estas competencias en las universidades investigadas.

El tercer capítulo presenta la segunda investigación: “Factores asociados a los desempeños de los estudiantes de educación superior que presentaron las pruebas Saber Pro en lectura crítica y comunicación escrita”. Esta aborda el análisis de dichos factores asociados a los altos y bajos desempeños en la prueba Saber Pro 2014, presentada por estudiantes universitarios colombianos. Se aplicaron, igualmente, entrevistas semiestructuradas a las Instituciones de Educación Superior, de las cuales se seleccionaron con los más altos y los más bajos resultados en los componentes de lectura y escritura. Luego, se sustentan referentes teóricos relacionados con la evaluación, la calidad educativa, los factores asociados, el rol de docente y el currículo; seguidamente, se muestra el desarrollo de la investigación y la incidencia de los factores institucionales-académicos: de políticas curriculares y pedagógicas en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica.

En el cuarto capítulo “Retos”, a partir de los hallazgos, los investigadores consideran algunos retos para la red, las instituciones de educación superior y los profesores en general, así: en el campo investigativo, en la formación de los docentes y en el ámbito institucional,

claro está, sin dejar de lado la formulación de políticas institucionales que obliguen la transversalidad de las competencias para el conocimiento y desarrollo de estas en las distintas áreas del saber disciplinar que se imparte en estos centros de formación superior.

En el apartado de los anexos, se encuentran los documentos utilizados para el desarrollo del proceso de investigación, de acuerdo con el diseño metodológico propuesto por los investigadores en los dos proyectos presentados en este libro. Estos anexos se ofrecen, a nuestros lectores, como insumo fundamental para replicar o adelantar investigaciones sobre la lectura y la escritura, y, en especial, sobre las pruebas Saber Pro, lo que significan y la evaluación de estas competencias en este contexto.

Finalmente, podemos decir que este nuevo trabajo de la red es un documento importante que responde a los objetivos de Redlees y a las necesidades académicas de las instituciones de Educación Superior, en el desarrollo de las competencias genéricas, ya que ellas representan el punto de partida y de llegada de los estudiantes que se integran a estos centros de enseñanza superior. Permite ponderar el buen juicio de los investigadores, comprometidos con estos dos proyectos. También, valorar la actividad académica de los docentes y de algunas instituciones de Educación Superior conscientes de la necesidad e importancia de la lectura crítica, el pensamiento crítico y la comunicación escrita según los desempeños de los estudiantes y los resultados en las pruebas Saber Pro 2014.

Otros esfuerzos colectivos para conformar alianzas entre investigadores y grupos de investigación orientados a transformar las prácticas de lectura y escritura desde Redlees y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) (2011-2012) forman parte de la riqueza y complejidad de la actividad intelectual de los profesores. De ello surgen las siguientes investigaciones “¿Qué hacen las instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes? (2009-2011)” y “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad, la educación la lectura y la escritura en educación superior”, publicaciones que son fruto de la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación; productos que dan razón

fiel del trabajo silencioso y tesorero del Comité de Investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. De igual manera, responden al qué y el para qué se creó esta red de profesores que con denuedo y compromiso personal trabaja por la cultura universitaria colombiana.

Mariano Lozano Ramírez
Docente de la Universidad de La Sabana
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística, Literatura y Filología

Un acercamiento histórico al proceso evaluativo de la lectura crítica y la comunicación escrita en la prueba Saber Pro

YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE
DIANA BENAVIDES CÁCERES
ADRIANA GOYES

Introducción

Colombia ofrece por primera vez a los bachilleres la oportunidad de presentar pruebas de acceso a la educación superior en 1968 a través del Servicio Nacional de Pruebas, entidad que sería administrada por el Icfes a partir de 1969. Desde ese entonces, el Icfes ha agregado poco a poco otros exámenes, tales como el de ingreso al servicio docente, validación del bachillerato, concurso para el otorgamiento de becas de excelencia y la promoción de los mejores, y clasificación y seguimiento de los alumnos de educación básica, media e intermedia; una característica que sobresale en estos instrumentos es la presencia de una prueba de lenguaje.

Respecto a la evaluación de la educación superior, en 1992, el Icfes previó exámenes para

[...] la expedición de títulos a egresados de programas de educación superior con aprobación no vigente, para certificación sobre probación y desaprobación de cursos en institutos en disolución,

para la homologación de estudios de educación superior realizados en el exterior y presumiblemente para la comprobación de niveles de aptitud y de conocimiento de los egresados o alumnos de instituciones de educación superior que voluntariamente se acojan a los exámenes de estado dentro del Sistema Nacional de Acreditación. (Icfes, 2019)

Luego, desde 2003 hasta 2009, el Icfes aplica la prueba Ecaes (Exámenes de Calidad de la Educación Superior) (Icfes, 2013d, p. 20).

Volviendo al inicio de las pruebas del Icfes, su reglamentación empieza a partir del Decreto Ley 088 de 1976 cuando se le otorgó al Icfes y al Ministerio de Educación la regulación del sistema educativo. Este decreto determina las funciones de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar, entre las cuales aquí se resaltan: 1) evaluar, por medio de los Centros Experimentales Pilotos, los programas curriculares particulares de las diferentes regiones y el rendimiento interno y externo del sistema educativo, y 2) rendir informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y sobre el estado de ejecución de los programas y proyectos experimentales del Ministerio (Portilla, 2015, p. 14).

Desde sus inicios hasta el año 2000, su enfoque evaluativo medía aptitudes y conocimientos con la metodología de la teoría clásica de los test. A partir de 2000, las pruebas del Icfes evalúan competencias, con el fin de evidenciar su nivel de desempeño, siguiendo la metodología denominada “Diseño de Especificaciones a partir del Modelo basado en evidencias” (Peña, citado en Portilla, 2015, p. 15). Su fundamento se centra en valorar más que conceptos, competencias específicas de acuerdo con el nivel o dominio disciplinar (2015, p. 17).

Lo anterior está en línea con la concepción de competencia del Ministerio de Educación Nacional (2016), que las considera como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras. Luego, en 2009 ocurre otro hito que afecta a las pruebas de la educación superior, el reemplazo de las pruebas Ecaes por las de Saber Pro (Icfes, 2013d, p. 20). El Decreto 3963 de 2009 establece la regulación de las pruebas Saber Pro, por el cual se reglamenta el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, a través del cual se establece que:

El Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia. [Plantea los siguientes...] objetivos del Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior: a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado; b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo; c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo. (p. 1)

Algo que resulta de suma importancia en los aspectos anteriores es que centran la evaluación en función de la reproducción de datos que sirvan para producir indicadores de calidad, con esto los estudiantes y las instituciones educativas tendrán el desafío de responder por la evaluación de acuerdo con la disciplina de desempeño y también a un básico de preguntas genéricas, que servirá tanto como requisito de grado, evaluación por estudiante, programa educativo y universidad.

Del mismo modo, el artículo 2 del mismo decreto denota la participación de la comunidad académica, profesional y del sector productivo en torno a las competencias evaluadas en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional. Tales elementos determinan la vigilancia y la asistencia tanto para la mejora de la calidad como para la supervisión misma de los programas en las universidades públicas y privadas.

Por otro lado, la Ley 1324 del 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), en el artículo 10, señala los parámetros y criterios como función suprema en la cabeza del Estado de establecer “inspección y vigilancia de la educación”, la cual tiene el deber de valerse de tales exámenes para “medir” el nivel de cumplimiento de los objetivos y buscar las respectivas mejoras en la educación.

El artículo 12, por su parte, contempla “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa” (p. 7). De tal modo que el Icfes queda como el ente rector que regula y ofrece los lineamientos que fundamenten teóricamente el diseño, elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación.

En el artículo 30, de la misma ley, aparecen los principios rectores de la evaluación de la educación, aludiendo en todo caso a responsabilidades estatales para el fomento, mejoramiento y continuidad de la calidad de la educación y sus evaluaciones, bajo los principios que se mencionan a continuación.

En primer lugar, la participación de la comunidad educativa tanto en el diseño de los instrumentos como en las estrategias de la evaluación. Segundo, la equidad en la evaluación, teniendo en cuenta el reconocimiento de desigualdad de contextos de aprendizaje, con lo cual se busca garantizar la igualdad de oportunidad para acceder a la educación de calidad. Tercero, la descentralización, la cual enfoca la responsabilidad en el Ministerio de Educación, con el apoyo del Icfes para la realización de las evaluaciones y promover la formación del recurso humano territorialmente. Cuarto, la fase cualitativa, esta busca promover la realización de ejercicios de tipo cualitativo y cuantitativo que respondan a la debida retroalimentación en materia de calidad. Quinto, la pertinencia y valoración integral de contenidos académicos, así como los debidos requerimientos del mercado laboral y la formación humanística de los estudiantes. Sexto, la relevancia, a partir de la cual se evalúa el grado de asimilación de un conjunto básico de conocimientos que sean exigibles no solo en el contexto nacional, sino en el contexto internacional, de tal manera que un estudiante pueda desempeñarse en un ámbito global competitivo.

En el marco anterior, las pruebas Saber Pro evalúan tanto competencias genéricas como no genéricas. Las primeras están dirigidas a todos los estudiantes que están a punto de culminar sus estudios de pregrado y sus resultados son usados para medir y comparar los desempeños de los estudiantes, programas académicos y universidades entre sí. Las segundas también se dirigen a esa población, pero solo están disponibles para algunas áreas de conocimiento.

Las pruebas genéricas de Saber Pro son un conjunto de pruebas determinadas por el Ministerio de Educación Nacional: lectura crítica, comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas e inglés (Icfes, 2013d, p. 20). El Icfes entiende por competencias genéricas “aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión”, es decir, competencias para la vida. En cambio, las competencias no genéricas son aquellas “propias de oficios o actividades laborales particulares, que resultan de un entrenamiento especializado” (2013d, p. 20). El Icfes aclara que esta concepción de competencias genéricas se refiere a

[...] competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funciona adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puedan brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz. A nivel individual, los beneficios que pueden traer las competencias llevan a la participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos y en contextos sociales; y a relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia. (Rychen y Salganik, 2003, p. 5, traducido del inglés; citado en Icfes, 2013d, p. 11)

Arias (2014) considera que las pruebas Saber Pro responden a circunstancias que ha determinado el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el objetivo de instaurar estrategias alrededor de la “transferencia y adaptación a las necesidades de los países en desarrollo” y “evaluar para establecer una medida estándar que determine si las diferencias aumentan o disminuyen” (p. 62). Esto, sin duda, señala que muchas de las acciones que precisa la evaluación en el marco de la educación en Colombia están circunscritas a los requerimientos que establecen estas organizaciones, con el objetivo de alcanzar un mejoramiento de la calidad de la educación.

De igual forma, tales prescripciones armonizan a partir de la implantación del sistema neoliberal y conjuntamente con las políticas educativas que en nuestro país específicamente se vienen modificando

conforme al auge del idioma desarrollista: calidad, competitividad, eficiencia y eficacia, conceptos que se reducen en últimas a la evaluación educativa y al ideario económico de la oferta y la demanda.

Existen seis principios de la Ley 1324 del 2009 que intervienen de manera dinámica con las pretensiones que articulan de fondo las pautas que dictamina el escenario de competitividad internacional en materia educativa. Las pruebas Saber Pro son evidencia factible de los procesos llevados a cabo especialmente por los organismos internacionales para promover en los diferentes gobiernos la forma de responder a las crisis que afronta la educación en Colombia. Este es, por decir así, el punto neurálgico de las pruebas en tanto que los resultados deben apuntar a un incremento de la calidad académica y promover tanto en técnicos, tecnólogos y profesionales oportunidades para continuar estudios especializados y posibilidades laborales. Esto quiere decir que los resultados de las pruebas Saber Pro constituyen una serie de relaciones en donde convergen leyes del mercado laboral, posibilidades sociales, estrategias de desarrollo económico y las determinaciones finales de las políticas públicas en materia de educación.

De este modo, los alcances del examen van directamente estructurados y definidos de acuerdo con las políticas de formación de competencias que establece la normatividad y más aún a partir del 2013, cuando el comité técnico de área realiza la asesoría y consultoría para el debido seguimiento y monitoreo de las evaluaciones. Este marco de referencia permite dilucidar una serie de cambios que pretenden hacer competitivo el sistema de evaluación y, por ende, entrar en un reñido campo de evaluación internacional que nos permita encontrar las dificultades en el orbe nacional y entrar de lleno en el escenario competitivo internacional de las pruebas que comprenden la lectura crítica.

Finalmente, en 2014 se da el último hito de la evaluación del Icfes. En esta ocasión, el Icfes implementa la alineación de sus pruebas, lo que consistió en “modificar su estructura de manera que los resultados sean *directamente* comparables con los de los otros exámenes del SNEE: Saber 3°, Saber 5°, Saber 9°, [Saber 11°] y Saber Pro” (Icfes, 2013d, p. 6). El lenguaje y las matemáticas se evalúan desde Saber 3° hasta Saber Pro bajo denominaciones homónimas en los exámenes de

3°, 5° y 9°. Mientras tanto, la prueba de lenguaje tiene el nombre de *lectura crítica* en la prueba de 11°, TyT y Pro, a la vez que TyT y Pro ofrecen un examen de comunicación escrita.

La prueba de matemáticas mantiene esa denominación también en Saber 11°, luego se convierte en un examen de razonamiento cuantitativo en TyT (prueba dirigida a estudiantes de programas de formación técnica profesional y tecnológica) y Pro, lo cual implicó la distinción entre lo genérico y lo que no lo es (Icfes, 2013d, p. 6). Algo semejante ocurre con la prueba de competencias ciudadanas de TyT y Pro, ya que esta exigió su introducción en el examen de sociales y competencias ciudadanas de Saber 11°.

Estos cambios permiten al Icfes la evaluación de todo el ciclo educativo a partir de resultados de desempeño comparables a lo largo del tiempo. También permite el estudio de valor agregado que dan las instituciones de educación, es decir, la cuantificación de “cuánto aportan las instituciones educativas a sus estudiantes en términos de aprendizaje, independientemente de las condiciones de entrada de los alumnos. Esto teniendo en cuenta factores institucionales e individuales” (Icfes, s. f., párrafo 1). Así, el valor agregado de una institución de educación superior se analiza comparando los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber Pro con los que alcanzaron en Saber 11° (Icfes, s. f., párrafo 3).

Ahora, como el objetivo de este capítulo es referirse a las pruebas de comunicación escrita y lectura crítica de Saber Pro, a continuación se presenta una síntesis de su objeto de evaluación y su constructo teórico desde sus inicios hasta el 2014, fecha de las muestras estudiadas en las dos investigaciones que se presentan en este libro.

Módulo de Comunicación Escrita

La prueba de Comunicación Escrita es uno de los cinco módulos del examen de Competencias Genéricas de Saber Pro (donde también se encuentran Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas, Razonamiento Cuantitativo e Inglés) que se aplica desde el segundo semestre de 2011 (Icfes, 2015, p. 13; Icfes, 2016) a estudiantes que han completado el 75 % de asignaturas de su carrera universitaria. Este módulo ha mantenido

su diseño básico hasta la fecha; no obstante, no es sino hasta el 2019 que el Icfes publica el marco de referencia de esta prueba¹ en el que se encuentran sus referentes teóricos y su diseño, entre otros aspectos que la contextualizan. En las ediciones previas, la única información que se tenía sobre este módulo se presentó en las guías de orientación, limitando su contenido a lo que se expone a continuación.

La prueba de comunicación escrita espera que el estudiante redacte un escrito en el cuadernillo que se le entrega el día del examen, siguiendo las indicaciones dadas (Facultad de Ciencias Económicas, 2012, p. 22) y en un máximo de 40 minutos (Icfes, 26 de agosto de 2012, p. 7). La guía del 2013-1 indica que lo que se evalúa en los escritos es:

[...] la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular, se tienen en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila la relación con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, independientemente de si el texto tiene un formato determinado. (Icfes, 2013b)

En la guía de 2014-2 se expresan de manera más clara estos criterios. Se advierte que en la calificación de los textos considera tres dimensiones que se pueden observar en la tabla 1. Estos criterios permiten detectar el nivel de competencia que el estudiante tiene. Desde el 2011, la prueba establece en su rúbrica ocho niveles de desempeño —en la guía de 2016-2 cambia a cuatro niveles, pero mantiene la descripción del escrito de las versiones anteriores—, siendo uno el menor, cuyas especificaciones se ven en la tabla 2.

Esta escala es acumulativa, es decir, “acceder a un nivel de desempeño implica la superación de los criterios del nivel anterior” (Icfes, 2013b, p. 2). Además, en la guía de 2013-1, pero no en la de 2014-2, se advierte

1 Vale aclarar que el año anterior, el Icfes publica *Cuadernillos de preguntas. Módulo de Comunicación Escrita. Saber Pro y Ejemplo de preguntas explicadas. Módulo de Comunicación Escrita*.

Tabla 1. Dimensiones de evaluación para la prueba de Comunicación Escrita

Dimensión	Descripción	Calificaciones altas
Planteamiento	Nivel de desarrollo del tema propuesto en la tarea: uso adecuado de distintos mecanismos que le dan cohesión al escrito.	El estímulo dado se analiza desde perspectivas innovadoras, no esperadas, complejizando los planteamientos de manera efectiva.
Organización del texto	• Esquema apropiado para comunicar un planteamiento (por ejemplo, se tiene en cuenta que se trata de una carta, de una narración, de un argumento, de indicar una secuencia de acciones, según sea el caso). • Uso adecuado de mecanismos para dar cohesión a la exposición de ideas (secuencialidad en la exposición de los tópicos, uso de signos de puntuación, uso de conectores, etc.).	• Evidencia de planeación: expresión de ideas de manera efectiva y ordenada. • Esquema adecuado al tipo de tarea propuesta. • Los párrafos están bien definidos, la referencialidad es clara y hay mecanismos de cohesión.
La forma de la expresión	• Selección del lenguaje de acuerdo con la audiencia y el propósito comunicativo de los escritos, es decir, la capacidad de redactar un texto real y creíble, que cumple su función comunicativa: hacer una solicitud, sustentar un planteamiento, indicar cómo han de ejecutarse unas tareas.	• Se aprecia que el estudiante adecúa su discurso para el destinatario que se le ha indicado en la tarea (nivel de conocimientos y el estatus del lector, y busca el lenguaje y los conceptos apropiados para alcanzar efectivamente su propósito comunicativo). • Uso del vocabulario, y cierta elaboración del lenguaje mediante la introducción de recursos estilísticos, como metáforas, comparaciones, citas, etc., de tal forma que se construye para el lector un escenario en el cual las ideas quedan expuestas claramente.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2014b).

que, si el estudiante no contesta o si el escrito es ilegible, la prueba no se califica; otra característica de la guía de 2014-2 es que en esta no se muestra la rúbrica. Puede que sea la misma que se usa para la evaluación de los textos en el 2013-1, ya que el diseño de la prueba no cambió.

Respecto a los temas sobre los que se pide escribir, desde la guía de 2013-1 se advierte que estos “son de dominio público, no requieren conocimientos especializados” (2013b), esto con el fin de que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de producir un texto sobre ellos. Para ilustrarlo, las guías de 2013-1 y 2014-2 mencionan que la prueba ha solicitado los temas de escritura que se pueden ver en la tabla 3.

Como se puede observar, las guías solo ofrecen algunos ejemplos de temas para el examen. No es sino hasta el primer semestre del 2017 cuando la guía muestra la formulación completa del ítem de evaluación, en el cual se instruye al estudiante sobre el tipo y características del texto que se le solicita (figura 1). Este hito es de gran importancia si se tiene en cuenta que el desempeño de los evaluados era bajo hasta la fecha. Quizá ese desempeño se debía a que la instrucción de la prueba era insuficiente para que los evaluados comprendieran la tarea de escritura que se les pedía, pero las siguientes versiones de la prueba no fueron mejores, entonces ¿a qué se debe ese bajo desempeño?

Tabla 2. Niveles de desempeño en Comunicación Escrita

Niveles de desempeño	Características del escrito
Nivel 8	El texto trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito.
Nivel 7	En el texto se evidencia una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales. En el primero, el autor piensa en cómo expresar sus ideas de manera efectiva, aplicando diversos recursos textuales para evidenciar sus planteamientos. En el segundo, el autor adecúa su discurso para un público determinado, lo que le permite prever los conocimientos previos de su lector, su adecuación del lenguaje y de los conceptos empleados.

Niveles de desempeño	Características del escrito
Nivel 6	En el texto se aprecia con claridad la posición de quien escribe, se expresan con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas, lo que le da al texto coherencia completa. Hay un uso adecuado de distintos mecanismos que le dan coherencia y cohesión al texto (signos de puntuación, conectores). Lo anterior permite que el escrito sea fluido.
Nivel 5	El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación.
Nivel 4	En el texto se encuentra una idea central que se desarrolla de acuerdo con una intención comunicativa. El texto también posee una estructura básica. En otras palabras, es posible identificar una introducción al tema que se abordará, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se aplican las reglas gramaticales más importantes).
Nivel 3	En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los enunciados.
Nivel 2	En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes, o se presentan de manera desarticulada. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.
Nivel 1	En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero hay problemas en el manejo de la convención (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis).

Fuente: tomada de Icfes (2013b).

Tabla 3. Temas para la escritura en el módulo de
Comunicación Escrita de Saber Pro

2013-1	2014-2
• Elaborar un informe sobre el impacto del sedentarismo a partir de la información ofrecida. • Asumir una posición ante diferentes opiniones sobre la aplicación de justicia en los países. • Analizar distintas perspectivas sobre el impacto del uso de la internet en la sociedad. • Evaluar el momento de la vida en que cada uno ha aprendido más. • Plantear una reflexión sobre las relaciones entre géneros.	• Analizar distintas perspectivas sobre el impacto del uso de internet en la sociedad. • Evaluar el momento de la vida en que cada uno ha aprendido más. • Plantear una reflexión sobre las relaciones entre géneros. • Describir el proceso de ingreso a una institución educativa e indicar aspectos del procedimiento que se deberían mejorar. • Escribir una carta en la que se le solicita al jefe un aumento de sueldo y se le exponen las razones por las cuales la solicitud debería ser aceptada.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2013b) e Icfes (2014b).

 Pregunta 1

Algunas personas consideran que las competencias deportivas nacionales e internacionales son utilizadas con fines políticos y comerciales. ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? Escriba un texto argumentativo, con introducción, desarrollo y conclusión, donde justifique su posición al respecto. Recuerde que se evaluará la redacción, el desarrollo de sus argumentos y la claridad de sus ideas.

Figura 1. Ejemplo de pregunta de Comunicación Escrita

Fuente: Icfes (agosto de 2017, p. 65).

Módulo de Lectura Crítica

La prueba de Lectura Crítica es uno de los cinco módulos del examen de Competencias Genéricas de Saber Pro (donde también se encuentran Comunicación Escrita, Competencias Ciudadanas, Razonamiento Cuantitativo e Inglés) que se aplica desde el segundo semestre de 2011

(Icfes, 2015, p. 13) a estudiantes que han completado el 75 % de asignaturas de su carrera universitaria. Esta prueba también aparece en Saber 11° con el fin de posibilitar la comparación de sus resultados con los de la misma prueba en Saber Pro para “garantizar mediciones confiables de valor agregado de la educación superior frente a la educación media” (2015, p. 13).

La noción de competencia genérica adquiere importancia en la medición en tanto que las competencias son entendidas como “indispensables para el desempeño académico, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su ocupación, profesión u oficio [... son] competencias para la vida” (p. 15), y se desarrollan transversalmente a lo largo de todo el proceso educativo, desde la educación básica hasta la superior. “Aunque se desarrollan a partir de contextos específicos, tienen un carácter transferible: no se restringen a un área particular de la formación académica o ejercicio laboral y pueden aplicarse en situaciones nuevas” (p. 16).

Lo importante de la visión del Icfes en cuanto a estas competencias es la idea de que estas no se consideran simplemente

“desde el punto de vista del funcionamiento básico de la sociedad y de la supervivencia inmediata de los individuos (Rychen y Salganik, 2003, p. 5)”. En el nivel social, se refieren a “competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz” (Rychen y Salganik, 2003, p. 5). En el nivel individual, “se traducen en una participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos, y en contextos sociales; en relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia” (Rychen y Salganik, 2003, p. 5). Como sostiene Hirsh (1987), las competencias genéricas son importantes porque una población que conoce la tradición histórica de su nación y posee una cierta preparación en ciencia y tecnología tiene más probabilidades de participar inteligentemente en tradiciones democráticas. (p. 16)

La justificación de las competencias en lectura crítica tiene que ver con el hecho de la coyuntura actual, en la que

[...] el conocimiento tiende más que nunca a la pluralidad y a la ubicuidad, con frecuencia no se acompaña de análisis profundos y reflexiones rigurosas. Un ejemplo de esto es la simplificación general de la información transmitida a través de las nuevas tecnologías. (p. 17)

Lo anterior representa un reto para la formación en lectura en las escuelas, con el fin de cumplir el siguiente propósito:

[...] educar estudiantes que comprendan el propósito de la lectura y que sean capaces de seleccionar, comprender, utilizar y evaluar diversas fuentes de información; formar a los estudiantes en la lectura de múltiples tipos de textos, para que aprendan a pensar desde las distintas disciplinas y superen la dualidad entre las verdades concisas y unívocas de los textos escolares y la pluralidad y complejidad de las verdades propuestas en las fuentes primarias; darle importancia en la formación a la identificación, uso, contextualización y corroboración de las fuentes; enseñarles a los estudiantes a escribir desde múltiples perspectivas. (Hynd y Stahl, 1998, p. 17)

Lo anterior adquiere mayor fuerza si se considera que, siguiendo al Icfes, “los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo” (MEN, 2006; MEN, 2011; Hynd y Stahl, 1998, pp. 15-16). Como se puede observar en el anterior enunciado, la lectura crítica hace parte de las competencias ciudadanas, cuestión que el Icfes reconoce en su módulo homónimo (Competencias Ciudadanas), desde el cual se advierte que estas competencias incluyen habilidades tanto cognitivas como emocionales y comunicativas, de las cuales este módulo “se encarga de evaluar las de tipo cognitivo —las de tipo emocional no se pueden evaluar—, mientras que las de tipo comunicativo se evalúan a través de las pruebas de lectura y escritura” (Icfes, 2014a).

Evolución del módulo de Lectura Crítica

El módulo de lectura crítica tiene como antecedente la prueba de Comprensión Lectora del Ecaes y se suministró por primera vez a

finales de 2011. No obstante, la guía de orientación de este módulo aparece en 2012 cuando alcanzó su versión definitiva (Icfes, 2013a). En esta guía, el Icfes informa que usa caricaturas, textos periodísticos, publicitarios y literarios para la realización del examen, y entiende la lectura como un proceso que consiste en: 1) ubicar información; 2) relacionar; 3) construir la representación global del texto; y 4) analizar y evaluar la relación entre procesos discursivos y contexto sociocultural (Icfes, 2012). En la tabla 4 se presenta con mayor detalle en qué consisten esos desempeños.

Tabla 4. Lectura en Saber Pro 2012

Proceso de lectura	Descripción	Evalúa desempeños como:
Ubicar información	Engloba la capacidad de encontrar información específica en los textos según un criterio de búsqueda dado. La información que se pide hallar puede ser destacada o no, y solicitarse empleando las mismas expresiones que aparecen en el texto o utilizando otras equivalentes.	-Encuentra la información requerida en los textos que lee (verbales o no verbales), sea esta destacada o marginal. -Encuentra información solicitada dentro del texto, utilizando las mismas expresiones del texto. -Encuentra información solicitada dentro del texto, utilizando expresiones equivalentes a las del texto.
Relacionar	Incluye la identificación de las relaciones entre distintas partes de los textos. Las relaciones pueden ser de implicación, inclusión, pertenencia, causalidad, orden, ejemplificación, categorización, equivalencia, complementariedad, oposición, contradicción o contraste, analogía o contraargumentación.	-Analiza cómo se relacionan lógicamente las proposiciones en un texto. -Caracteriza las relaciones que se presentan entre dos o más proposiciones. -Establece la validez de las relaciones lógicas propuestas. -Analiza las relaciones de cohesión entre segmentos del texto. -Reconoce marcadores que dan cohesión al texto y sus funciones. -Usa adecuadamente los marcadores de cohesión para establecer las relaciones que hay entre proposiciones.

Proceso de lectura	Descripción	Evalúa desempeños como:
Construir la representación global del texto	Involucra la comprensión del texto como un todo y la construcción del sentido global a partir de la interpretación de sus componentes implícitos y explícitos.	-Comprende el sentido global del texto como producto de las relaciones entre los diferentes significados que se elaboran en él. -Identifica los significados presentes en el texto y reconoce cómo se configuran las relaciones entre ellos. -Reconoce cómo se configuran las relaciones de quienes participan en la construcción de significados al interior de un texto y cómo estas relaciones configuran sus roles en este. -Reconoce cómo la estructura del texto contribuye a la elaboración del sentido global del mismo.
Analizar y evaluar la relación entre procesos discursivos y contexto sociocultural	Contempla la capacidad para tomar distancia del texto y rastrear las concepciones de mundo subyacentes, mediante la identificación de las estrategias discursivas utilizadas y el reconocimiento del rol de quienes participan en la materialización de los discursos.	-Analiza el texto en su nivel profundo, estableciendo relaciones entre su contenido, el propósito comunicativo y la audiencia a la que se dirige. -Reconoce perspectivas y juicios de valor presentes en el texto. -Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje (técnico, periodístico, científico), o de un tipo de texto en particular, su propósito comunicativo y su audiencia. -Evalúa la forma en que se relacionan prácticas socioculturales y discursos. -Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales. -Reconoce cómo las prácticas socioculturales configuran discursos.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2012).

Siendo esta la única información que da el Icfes sobre el constructo conceptual de la prueba, no queda otro remedio que tratar de identificar a qué conocimientos o procesos hace referencia. En este modelo se alcanza a vislumbrar que los desempeños evaluados corresponden al ejercicio de la lectura a nivel de microestructura y macroestructura, además del análisis y evaluación del texto. Particularmente consiste en

el reconocimiento del sentido local y global, los marcadores que dan cohesión y su función, las relaciones de quienes construyen el significado dentro del texto, las perspectivas y los juicios de valor, el discurso como práctica sociocultural; la caracterización de las relaciones lógicas; el análisis de las relaciones lógicas, las de cohesión, la relación entre contenido, el propósito comunicativo y la audiencia; la evaluación de la validez de relaciones lógicas y la forma en la que se relacionan las prácticas socioculturales y discursivas.

Para el 2013 el modelo cambia, la lectura ya no se entiende como proceso sino como una competencia que tiene cinco dimensiones: 1) textual evidente, 2) relacional intertextual, 3) enunciativa, 4) valorativa y 5) sociocultural, como se puede observar en la tabla 5.

A partir de este modelo se puede deducir que la prueba pide al estudiante el ejercicio de la lectura a nivel microestructural y macroestructural, el reconocimiento de consideraciones propias de la enunciación, la intertextualidad, la valoración del texto y su reconocimiento como producto sociocultural.

Tabla 5. Lectura en Saber Pro 2013-1

Dimensión	Descripción	Evalúa desempeños como
Textual evidente	Hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto.	• Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. • Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.
Relacional intertextual	El reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean estas de orden sintáctico o de orden semántico.	• Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto. • Reconoce cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas. • Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.

Dimensión	Descripción	Evalúa desempeños como
Enunciativa	Se ahonda en las implicaciones de la situación comunicativa que exhibe el texto. Se indaga por los enunciados que componen el texto en su relación con quienes participan en la situación de comunicación y los propósitos que se persiguen de acuerdo con una audiencia específica.	• La disposición que tiene el lector para identificar, en lo enunciado por alguien, la forma como se usa el lenguaje para dar cuenta del saber o de la creencia sobre lo que se emite. De igual manera, su disposición para identificar cuándo el enunciador hace una manifestación de su saber o de su creencia expresando verdad, falsedad, certidumbre, obligación o necesidad. • El reconocimiento que el estudiante hace de la valoración que el hablante expresa en lo enunciado sobre un tema o contenido particular: felicidad, deseo, bondad, dolor, etc. • La habilidad del evaluado para identificar los rasgos del lenguaje que usa el enunciador o hablante para dar cuenta de las experiencias vividas en su mundo normativo y axiológico: obligaciones, prohibiciones, permisiones, en concordancia con la religión, la legislación, las tradiciones.
	Indaga por las capacidades del lector para identificar las relaciones que en el texto se presentan entre quienes participan del hecho comunicativo y la razón por la cual cumplen roles específicos; intención y propósito comunicativo.	• Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. • Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma como interactúan. • Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.

Dimensión	Descripción	Evalúa desempeños como
Valorativa	Exige del estudiante la capacidad para identificar los elementos ideológicos que le subyacen al texto y que se han venido enmascarando entre líneas a través de estrategias textuales. Se hace uso de recursos pragmáticos (que han sido evidenciados en las dimensiones anteriores) y críticos.	• Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. • Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
Sociocultural	Se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. En esta dimensión se hace explícito el carácter sociocultural que se le ha reconocido a la lectura y a la escritura de textos, como prácticas que se producen en el seno de lo social, por sujetos sociales, portadores de saberes, intenciones, propósitos e intereses.	• Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia. • Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2013c).

Luego, para el primer semestre del año 2014, el modelo vuelve a cambiar, considerando la lectura crítica como una competencia con tres subcompetencias: 1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; 2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global; y 3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Esta última subcompetencia es la propiamente crítica, las otras dos son necesarias para llegar a esta (tabla 6).

Tabla 6. Lectura en Saber Pro 2014-1

Competencias	Capacidad de	Evidencias
1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto.	El estudiante: • Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. • Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o cómic y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global.	El estudiante: • Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. • Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. • Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. • Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. • Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo.
3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido	Enfrentar el texto críticamente.	El estudiante: • Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo. • Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. • Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. • Reconoce las estrategias discursivas en un texto. • Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2014c).

Esta competencia se evalúa a través de textos continuos y discontinuos. Se entiende como texto continuo aquel que se lee de manera secuencial y se organiza en frases, párrafos, capítulos, etc. En cambio, los textos discontinuos

[...] se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.; los textos continuos y discontinuos pueden ser literarios e informativos. Estos últimos a su vez, pueden ser descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplos de textos continuos son las novelas (literarios) y las columnas de opinión (informativos). Ejemplos de discontinuos, las caricaturas (literarios) y las infografías, etiquetas, diagramas y manuales (informativos). (Icfes, 2014c, p. 2)

Este modelo se consolida y el Icfes lo publica en enero del año 2016 a través del *Marco de Referencia para la Evaluación, Icfes: Módulo de Lectura Crítica Saber 11, Saber Pro*. Según este documento, el Icfes adopta “una perspectiva cognitiva”, cuyo referente central es

[...] el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk, se propone analizar los textos en términos de tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez et ál., 2004, p. 24). En relación con estas estructuras, Kintsch (1998) analiza tres factores que determinan si alguien es buen lector y de qué tipo: 1) habilidades para decodificar, 2) habilidades de lenguaje y 3) conocimiento del área. Los tres, aunque de diferentes maneras, tienen una importancia central para la lectura.

Entre los referentes adicionales que se tuvieron en cuenta para el diseño de la prueba, se encuentran algunos trabajos recientes sobre evaluaciones con enfoque cognitivo (O'Reilly y Sheehan, 2009) que coinciden en identificar tres niveles fundamentales de comprensión de un texto. En estos trabajos se proponen, entonces, instrumentos de evaluación que reflejen en su estructura los diferentes niveles.

En términos generales, por *microestructura* se entiende una red de proposiciones interconectadas; por *macroestructura*, una representación semántica global del texto, producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor

jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto; y por *superestructura*, el conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador. De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (Martínez et ál., 2004, p. 25), en este modelo teórico, la estructura semántica de un texto puede comprenderse, reconstruirse y almacenarse en dos niveles: el microestructural y el macroestructural. Se considera que el lector, a medida que lee, construye una base textual (proposicional) coherente por medio de procesos secuenciales que se superponen, que están gobernados por las capacidades de memoria a corto plazo y que están determinados por una serie de reglas macroestructurales. El significado global del texto o macroestructura resulta, entonces, de una serie de operaciones que transforman y reducen el conjunto de información semántica local del texto.

Ahora bien, las reglas macroestructurales, o “macrorreglas”, que determinan el proceso de inferencia de una macroestructura dependen del tipo de texto de que se trate. Sin embargo, hay cuatro reglas básicas que siempre estarían presentes: la omisión, la selección, la generalización y la integración-construcción. Obsérvese que, de acuerdo con este modelo, el conocimiento general acerca de las palabras, la sintaxis y las representaciones del mundo intervienen restringiendo y orientando las representaciones del discurso en todos sus niveles (Martínez et ál., 2004, pp. 30-33).

En este orden de ideas, las pruebas de Lectura Crítica están regidas, como se verá, por unas especificaciones que recogen tres competencias lectoras generales —correspondientes a diferentes niveles de comprensión y análisis— e involucran diferentes tipos de textos. En particular, mediante las pruebas se busca evidencia de la activación de estrategias transversales de lectura (las cuales involucran las macrorreglas), que persiguen la adecuación entre el texto, el contexto discursivo y el lector (con sus saberes previos y metas). El estudiante debe demostrar la capacidad de omitir información de poca importancia o no esencial para el texto en su globalidad; de seleccionar información, es decir, de identificar lo esencial e ignorar lo redundante; de generalizar una secuencia de

proposiciones, mediante la sustitución por una nueva proposición que implique conceptualmente lo esencial de las reemplazadas; y de realizar operaciones del tipo integración construcción (Kintsch, 1998), es decir, de sustituir una proposición en términos de sus consecuencias o causas (Martínez et ál., 2004, pp. 30-33). (Icfes, 2015, pp. 19-21)

Este apartado confirma que dos niveles, dimensiones o competencias que evalúa la prueba de Lectura Crítica se refieren a los niveles de microestructura y macroestructura del texto, pero el documento no expone en la misma amplitud el nivel 3 de lectura (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido). No realiza menciones teóricas sobre lo que entiende por validez e implicaciones de un enunciado, ni lo que es un contenido valorativo, ni cuáles son las estrategias discursivas que privilegia en la evaluación, ni una teoría sobre el contexto.

En cuanto a sus limitaciones, en el 2016, el Icfes (2016c, pp. 22-23) reconoce que su prueba de Lectura Crítica no puede evaluar todos los aspectos de esta debido al tipo de diseño de preguntas, cerradas con respuesta de selección múltiple o abiertas de respuesta corta. Algunas de las razones que limitan la evaluación son:

a) La evaluación crítica de un texto se enriquece en la medida en que el lector cuente con información de trasfondo (social, histórica, etc.). Sin embargo, en las pruebas de Lectura crítica del Icfes debe minimizarse el efecto de este conocimiento. De lo contrario, se estarían evaluando no solo las competencias en lectura, sino también el bagaje cultural. Como cualquier prueba estandarizada, esta prueba debe limitarse a la evaluación de unas competencias específicas. Así pues, es preciso dejar a un lado algunos elementos que, en la práctica, contribuyen significativamente en la lectura crítica y que varían de un lector a otro en función de su cultura general y áreas de especialización. Ahora bien, algunos de los elementos referidos se evalúan con otras pruebas de Saber 11° y Saber Pro, por ejemplo, con las pruebas de Sociales y Ciudadanas, Competencias ciudadanas, Comunicación escrita y Razonamiento cuantitativo.

b) Con frecuencia, las preguntas de naturaleza propiamente crítica no tienen una respuesta definitiva. Sin embargo, para pruebas estandarizadas como las del Icfes siempre es necesario establecer de antemano una única respuesta correcta. En esta medida, aquellos aspectos polémicos de un texto, que con frecuencia resultan ser lo más interesante, deben dejarse a un lado. Por eso (y por otras razones), es preciso complementar la evaluación del Icfes con evaluaciones internas. A diferencia de lo que sucede con las pruebas estandarizadas, en las aulas de clase es posible considerar posiciones divergentes y plausibles a la vez.

Si bien las tres competencias mencionadas aplican a la lectura de cualquier texto, se ejercitan de diferentes maneras frente a diferentes tipos de texto. En efecto, textos que difieren en su estructura, formato, etc., deben leerse de diferentes maneras e involucran habilidades específicas (Pearson y Camperell, 1994; Pressley, 2000). No es lo mismo, por ejemplo, interpretar una caricatura, un anuncio, un diagrama, un poema o un ensayo. Es preciso ajustar los hábitos y estrategias de lectura para acomodarlos al tipo de texto que esté leyéndose. Esta es la razón por la cual se incluyen textos de una gran variedad de tipos en las pruebas de Lectura Crítica. La tipología utilizada es el asunto del siguiente apartado. (pp. 22-23)

En este sentido, se puede pensar que los resultados que arroja el Icfes en su prueba de Lectura Crítica son apenas una muestra del nivel de desarrollo de las competencias de lectura crítica que tiene un estudiante. Entonces, si un estudiante obtiene un puntaje bajo en esta competencia, es alarmante porque los contextos que la prueba genera no exigen de un amplio conocimiento sobre el tema propuesto, luego ¿qué pasaría si a un estudiante se le pide realizar un ejercicio de lectura crítica de un texto inmerso en un contexto complejo que requiere tener diversos saberes?

De lo anterior se puede concluir que la observación de la evolución de la prueba de Lectura Crítica permite evidenciar que el Icfes no presentó un marco conceptual que la expusiera y justificara sino hasta el 2016. Se limitó a presentar una guía que requería de una interpretación de un experto para descubrir la visión teórica que influye en el

diseño de sus preguntas. No obstante, pese a que ahora hay un marco de referencia de la prueba, este es insuficiente, puesto que no amplía la exposición de la competencia de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

De este modo, antes del 2016, tomar decisiones didácticas para el desarrollo de la competencia en la educación superior a partir del modelo del Icfes se ve afectado por la falta del marco conceptual o por lo menos referencial. Con ello no se quiere decir que las instituciones de educación superior estén obligadas a adoptar el modelo del Icfes para desarrollar procesos para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes. No obstante, unas pautas otorgadas por una institución como el Icfes pueden orientar al docente de cualquier asignatura sobre lo que se puede entender como lectura y lectura crítica, teniendo en cuenta que hay muchos docentes que no cuentan con experticia sobre este tema.

Otro aspecto para resaltar es que el Icfes se ha tomado su tiempo para decidir qué entiende por “lectura crítica”, explorándolo desde tres versiones del módulo que entienden la lectura de manera diferente. Los criterios de evaluación de la lectura crítica han ido cambiando en razón de los aspectos a valorar y los indicadores de evaluación. En cuanto a los aspectos que pretenden valorar, la versión de 2012-1 intenta observar los niveles del proceso de lectura, la versión de 2013-2 las dimensiones de la lectura y la versión de 2014-1 la competencia lectora. Sin embargo, no es claro qué significado tienen estos términos (pareciera que hacen referencia a lo mismo) y lo que implican en la práctica para los estudiantes. Esto se observa en los primeros niveles, dimensiones o competencias, desde los cuales se evidencia el ejercicio de una lectura a nivel microestructural y macroestructural, nivel que se conceptualiza en el marco de referencia de la prueba que fue publicado en el 2016 y que da cuenta del modelo de lectura que usa desde el 2014.

Respecto a los niveles, dimensiones o competencias propiamente críticos, los tres modelos parecen hacer referencia a lo mismo. Al parecer, porque detrás del término usado, la lectura crítica contempla el reconocimiento de perspectivas y juicios de valor, propósito comunicativo, el tipo de relaciones lógicas del texto y la evaluación del texto en cuanto a su validez e implicaciones, principalmente.

De otro lado, cabe mencionar que el número de indicadores de evaluación también ha sido diferente en las versiones resumidas aquí. El módulo de 2012-1 presentó un mayor número de indicadores (19) respecto a las otras versiones. 2013-2 con 15 y 2014-1 tuvo un número indefinido, del que se pueden deducir 8 a partir de la definición de las subcompetencias. Solo hasta el 2014 se concreta la clasificación de textos empleados en la evaluación, aunque en las anteriores se presuponen.

Finalmente, consideramos que los documentos que el Icfes hace oficiales carecen de la exposición y justificación teórica del concepto de *lectura crítica* y sus indicadores hasta el 2016, por lo cual resulta difícil determinar este concepto que subyace del módulo en cuestión. Además, los indicadores de evaluación de la lectura crítica, en cuanto a las operaciones cognitivas, no tienen una tendencia que indique el nivel de complejidad que el módulo quiere observar.

Referencias

- Facultad de Ciencias Económicas. (2012). *Lineamientos para el examen Saber Pro 2012-1*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas (sede Bogotá). http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/contaduria/lineamientos_pro_2012_i_03_junio.pdf
- Icfes. (s. f.). *Valor agregado y aporte relativo*. <https://www.icfes.gov.co/valor-agregado>
- Icfes. (26 de agosto de 2012). *Examen de calidad de la educación superior Saber Pro 2012-2*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (22 de octubre de 2012). *Prueba Saber Pro 2012: información general sobre módulo Lectura Crítica*. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/532/Charla_informativa_modulo_de_lectura_critica.pdf
- Icfes. (2013a). *Línea del tiempo en la transición del examen Icfes Saber Pro*. AFACOM, Asociación de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación. <http://www.afacom.org/images/Linea%20de%20tiempo%202013%201.pdf>
- Icfes. (2013b). *Módulo Comunicación Escrita Saber Pro 2013-1 (guía)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2013c). *Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2013-1*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

- Icfes. (2013d). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizado de la Educación. Alineación del examen Saber 11°*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2014a). *Módulo de Competencias Ciudadanas, Saber Pro 2014-1 (guía)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2014b). *Módulo Comunicación Escrita Saber Pro 2014-2 (guía)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2014c). *Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2014-1 (guía)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2016a). *Informe nacional de resultados Saber Pro 2012-2015*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2016b). *Módulo Comunicación Escrita Saber Pro 2016-2 (guía)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2016c). *Marco de referencia para la evaluación. Módulo de lectura crítica Saber 11, Saber Pro*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (agosto de 2017). *Saber Pro, módulos de competencias genéricas: guía de orientación*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2018a). *Cuadernillos de preguntas. Módulo de comunicación escrita. Saber Pro*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Icfes. (2018b). *Ejemplo de preguntas explicadas. Módulo de comunicación escrita*. Icfes.
- Icfes. (2019a). *Marco de referencia para la evaluación, Icfes: módulo de comunicación escrita*. Icfes.
- Icfes. (2019b). *50 años de historias*. Icfes, mejor Saber. <https://www.icfes.gov.co/50-icfes#:~:text=El%2026%20de%20diciembre%2C%20nace,y%20abogado%20Octavio%20Arizmendi%20Posada>.
- Universidad de Cundinamarca. (2013). *Informe de pruebas Saber Pro 2011-2-2012, programa de Ingeniería de Sistemas, Fusagasugá*. Universidad de Cundinamarca.

Lectura Crítica en la Universidad y en la prueba Saber Pro

YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE
MARÍA CLARA CORREAL PACHÓN
ZULMA MARTÍNEZ PRECIADO
JULIA MARGOTH ACOSTA LEAL
MARCELA CAROLINA BÁEZ PEÑUELA

La Lectura Crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen.

(KURLAND, 2003)

Introducción

El Icfes es la empresa estatal colombiana que “ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles [y] adelanta investigación sobre los factores que inciden en la calidad de la educación” (Icfes, 2021), entre otros. Esta institución suministra las pruebas de educación primaria y secundaria (Saber 3.º, Saber 5.º y Saber 9.º), educación media (Pre-saber, Saber 11 y Validación del Bachillerato), educación superior (Saber TyT y Saber Pro) y otros exámenes menos conocidos por el público general. La prueba Saber Pro se suministra desde 2010 a estudiantes universitarios que están a punto de culminar sus estudios y desde ese momento se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes que estaban a punto

de culminar sus estudios de pregrado; desde 2014, la prueba se suministra una vez al año, a finales de cada año, y entrega resultados durante el primer semestre del año siguiente.

El Icfes ha promovido y financiado investigaciones relacionadas con sus pruebas desde 2010. No obstante, no es sino hasta el 2013 que presenta resultados de investigación relacionados con la prueba Saber Pro, los cuales se han titulado: *Desigualdad de oportunidades en el logro educativo en Colombia: evolución del desempeño en las pruebas Saber 11 y Saber Pro*; *Estrategias de enseñanza aprendizaje y resultados pruebas Saber Pro 2011-2 en competencias genéricas. Estudio de caso para 7 programas de Administración de empresas de la ciudad de Cali*; y *Descubrimiento de patrones de desempeño académico en las competencias genéricas de las pruebas Saber Pro 2011-2*. Luego, en 2014, publica el estudio titulado *Medición de preparación universitaria con Saber Pro. Un examen de validez predictiva*, Icfes.

Como se puede observar, hasta el 2014 no presentó algún estudio que diera cuenta específicamente al módulo de Lectura Crítica de Saber Pro, aunque sí se refiere al conjunto de las pruebas de competencias genéricas. De igual modo ocurre con investigaciones no asociadas al Icfes: Gil, Sepúlveda, Rondón y Gómez-Restrepo (2013) identificaron el impacto de las facultades de medicina en los estudiantes, considerando los resultados en estos en la prueba mencionada; Meardon (2014) estudió las implicaciones del rediseño del examen Ecaes (Saber Pro) para la presentación por parte de estudiantes de la Universidad Eafit; y Bahamón y Reyes Ruiz (2014) caracterizaron estudiantes con alto y bajo rendimiento en la prueba.

De otro lado, una revisión a la Base Internacional Bibliográfica sobre Lectura y Escritura de la Universidad Tecnológica de Pereira² permite ver que no hay investigaciones sobre el módulo de lectura crítica de Saber Pro, en cambio, se pueden identificar dos investigaciones sobre la evaluación de la lectura en el nivel universitario, a través de pruebas estandarizadas, una anterior al 2014 y otra posterior a

2 La última revisión se realizó en enero de 2021 en el sitio web <https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/>

este año. En la primera, los investigadores han creado un pretest y un posttest con el fin de medir el desarrollo de las habilidades lectoras luego de una intervención pedagógica (Giraldo Ramírez y Zamudio Tobar, 2013). En la segunda, se describe la creación de pruebas diagnósticas para ingresantes a la universidad (Rodríguez Morales, 2017).

Una posible razón que puede justificar la falta de estudios sobre el módulo de Lectura Crítica de Saber Pro quizá se deba a que es una prueba joven que recientemente ha despertado el interés. Ante este escenario, luego de tres años de la prueba de Lectura Crítica, un grupo de investigadores de diferentes universidades, miembros de Redlees³, consideran que se hace necesario estudiar sus implicaciones en la educación superior. Entre las diversas preguntas que pueden surgir sobre el tema, el equipo de investigación se ha preocupado por: ¿cuál es la concepción de lectura crítica (LC) que subyace en el *módulo de lectura crítica* (MLC) de Saber Pro 2014-02? ¿Los directivos, los docentes y los estudiantes conocen esta concepción? ¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico (PC) y de LC de las instituciones? ¿Esta concepción es similar a la del MLC de Saber Pro? ¿Cómo se desarrolla la LC y el PC en las instituciones? ¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico (PC) y de lectura crítica (LC) de estudiantes, profesores y directivos docentes? ¿De dónde surge la concepción de PC y LC del directivo y del docente? La primera de las preguntas se ha resuelto en el capítulo 1, las demás se resuelven en este capítulo.

La importancia de resolver estas preguntas, que no se habían estudiado antes de 2014 en el contexto colombiano, radica en la puesta en cuestión del modelo de lectura crítica de la prueba Saber Pro, los proyectos educativos de los programas de las instituciones de educación superior y los imaginarios que tienen directivos, docentes y estudiantes

3 Esta investigación surge por una propuesta de trabajo proveniente de Rafael Ayala de la Fundación Universitaria Los Libertadores y fue secundada por Gloria Rondón de la Universidad de la Salle, Elizabeth Lara y Humberto Correa de la Fundación Universitaria del Área Andina y María Clara Correa de la Universidad EAN. Luego, se adhirieron las investigadoras de la Universidad El Bosque, Corporación Universitaria Minuto de Dios y Universidad Pedagógica Nacional en su orden. Al mismo tiempo, los investigadores que no son autores de este capítulo se retiraron en diferentes momentos de este proyecto, dejando como aporte el diseño de los instrumentos de recolección de información.

sobre el tema de pensamiento y lectura crítica. Se trata de identificar si las universidades tienen un proyecto educativo afín al diseño de la prueba de lectura crítica de Saber Pro y si esa conceptualización llega a la comunidad educativa estudiada.

El grupo de investigadoras parte de la hipótesis de que las Instituciones de Educación Superior tienen un proyecto de lectura (crítica) diferente al propuesto por el Icfes, lo que influye en los resultados de la evaluación del Icfes. No obstante, las investigadoras reconocen que otros proyectos de pensamiento o lectura crítica son válidos, pues no hay una sola forma de entenderlos. Por ello, también se hace valioso identificarlos y caracterizarlos de manera preliminar.

Posdata: no es sino hasta el año 2018 que se realiza una investigación relacionada con el módulo de lectura crítica de Saber Pro, publicada en 2019 y titulada *La lectura crítica en la educación de nivel tecnológico en Bogotá*. Este trabajo se propuso

[...] verificar la hipótesis sobre la existencia de una relación positiva entre asignaturas de lectura y/o acciones específicas, formalizadas y sistemáticas para el desarrollo de la competencia lectora, y los resultados de las pruebas TyT en lectura crítica en los programas tecnológicos impartidos en instituciones de educación superior de Bogotá. (Vega García, Quiroga Carrillo, López-Torrijos, Otero Cubillos y Gómez Campo, 2019, p. 1)

Para lo cual tomó los resultados de las pruebas TyT de 2016 y 2017. Los autores encontraron que no hay evidencia de que

[...] la presencia de asignaturas destinadas al desarrollo de la competencia lectora se asocie con cambios en el puntaje promedio del estudiante de referencia en la competencia de lectura crítica evaluada a través de la prueba TyT. La intensidad horaria de dichas acciones curriculares también carece de evidencia, tal como es de esperarse por tratarse de la misma variable medida de manera diferente. (Vega García, Quiroga Carrillo, López-Torrijos, Otero Cubillos y Gómez Campo, 2019, p. 1)

De otro lado, las publicaciones relacionadas con las pruebas Saber Pro posteriores a 2014 también se han ocupado de los temas de competencias argumentativas (Durango y Cano, 2015), el análisis de resultados de una muestra de estudiantes (Cifuentes Medina, Fonseca Correa y Chacón, 2020; Ortiz Romero, Gómez Villarreal y Arias Velandia, 2015; Aguirre León, Moreno-Gómez y García-Noguera, 2020), la relación entre los resultados de Saber 11 y Saber Pro de estudiantes de Antioquia (Castro-Ávila, Ruiz-Linares y Guzmán-Patiño, 2018), la brecha de rendimiento académico por género en programas de administración en departamentos de Colombia (Rincón-Báez y Arias-Velandia, 2019), el valor agregado (teniendo en cuenta los resultados de la prueba Saber 11 y Saber Pro) de la Universidad de Nariño (Burgos Flórez, Ruales Suárez, Bastidas García y Ortiz Benavides, 2019), los factores institucionales en el desempeño de estudiantes (Passos Simancas y Alvarado Utria, 2013), la predicción de éxito en los resultados (Oviedo Carrascal y Jiménez Giraldo, 2019; Vásquez Arrieta, 2018; Bernal, Toro Villegas y Toro, 2020) y el impacto de las pruebas Saber Pro en los estudiantes de licenciatura (Cifuentes Medina, Chacón Benavides y Moreno Pinzón, 2020).

La importancia de la lectura y la alfabetización crítica

El leer y el escribir en los medios universitarios genera debates en la comunidad educativa aún sin resolver. Se llega incluso a la tendencia de aducir que el problema de desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes se debe a la gran dificultad que presentan al leer textos disciplinarios con información compleja, o incluso algo tan simple como una noticia tomada de su propia realidad. Para efectos de comprender este problema, vale la pena revisar algunos conceptos de lectura con el fin de llegar a uno que se adecúe a las necesidades de nuestros tiempos: la lectura crítica. Algunos autores consideran la lectura como un acto de decodificación o como un proceso de aprehensión de información presente en un texto, transmitido a través de ciertos códigos,

sean estos visuales, auditivos o táctiles. La lectura crítica, por su parte, va más allá de esa codificación lingüística. Cassany (2006) considera que este tipo de lectura requiere comprender el texto en su totalidad, mirar más allá de lo literal, evaluar sus aseveraciones y formarse un juicio con fundamento. Otros autores la llamarán *lectura funcional*, como a continuación lo observaremos con los aportes de Paulo Freire.

La lectura crítica está asociada a una comprensión cabal de la información, cuando se logra, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión, descubrir las ideas y la información que subyacen dentro de un texto escrito, para luego hacer una lectura analítica, reflexiva y activa, y de esta manera desplegar su pensamiento crítico. Esta lectura analítica, reflexiva y activa supone la interpretación del texto dentro de su contexto, pues, como lo indica Cassany (2006), todo discurso está situado: se dice o escribe en un lugar y un momento determinados. Todo texto tiene a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular.

La lectura crítica, atendiendo desde un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas es lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, el doble sentido. Lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención, la argumentación y la intención que apunta el autor (Cassany, 2006, p. 52). Quiere decir, entonces, en palabras de Rumelhart (1984):

[...] la lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, el poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias). (Como se cita en Serrano y Madrid, 2007, p. 61)

Desde una mirada sociocultural, se entiende que la lectura y la escritura son una construcción social, una actividad socialmente definida. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los llamados procesos

cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura. Se trata de obtener información desde múltiples contextos para construir una idea o pensamiento en actividades personales o profesionales.

No obstante, “el hecho de comprender la información no es suficiente, se ha de tener la capacidad de examinar su contenido en cuanto a claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. Esta es una buena estrategia para superar el procesamiento superficial de cualquier aprendizaje académico” (Sanz, 2010, p. 54). Sanz (2010) considera que estas competencias propias del pensamiento crítico sirven para conseguir los fines propuestos con la mayor eficacia posible y se constituyen en el arte de valorar algo para mejorarlo.

La autora cita a Halpern (2003) para recordar que el pensamiento crítico es “dirigido, razonado y propositivo, centrado en la comprensión de algo, la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la evaluación de sus propios procesos” (Sanz, 2010, p. 56). Además, Sanz advierte que los estudiantes se convierten en lectores críticos a través de la exposición y discusión de lecturas que abordan temas sociales, políticos y culturales. De modo crítico, ellos examinan las creencias y valores que sustentan los textos, cuestionan el propósito y el mensaje, toman una postura sobre las cuestiones y formulan medidas de acción o propuestas cuando sea necesario (2010, p. 56).

A partir de esto, algunos docentes o propuestas pedagógicas miran el desarrollo académico de una forma crítica y desde una dimensión más universal determinando en primera instancia cuáles serán las capacidades que deben desarrollarse en los miembros de una sociedad con gran capacidad de juicio para solucionar los múltiples problemas a los que tendrán que hacer frente.

Paulo Freire o la alfabetización crítica

Así como en el contexto de la educación universitaria se hacen presentes subjetividades transversalizadas (imaginarios de ciudad, identidades y modos de ser-estar en el mundo), de igual manera el texto está atravesado por ciertas dinámicas de mundo que condicionan la decodificación,

la recepción y afectación del lector. Es innegable, por tanto, que los signos del consumo y la entropía de la información transforman cada vez más los modos de vida de las generaciones. Frente a este panorama surgen las siguientes preguntas: ¿para qué se lee?, ¿por qué se lee?, ¿qué tanto afecta la lectura nuestra perspectiva o nuestra relación con el mundo? Dichos interrogantes deben resolverse teniendo en cuenta los valores de una educación para el siglo XXI, que cada vez desplaza su umbral tras los nuevos telones de fondo. Es allí donde cobran vigencia las ideas de Paulo Freire en torno a la alfabetización crítica, las cuales están atravesadas por los estudios de la pedagogía crítica y las posturas de teóricos contrahegemónicos como la de Antonio Gramsci.

Para hacer el abordaje a estos estudios vale la pena mencionar que la necesidad de la alfabetización crítica pasa por un ir más allá de la alfabetización funcional para trascender hacia un proceso de aprendizaje continuo y de carácter político, en el que se haga patente una lectura política y social del mundo. Dicha lectura debe superar la lectura controlada y regulada de un sujeto que ilumina a otro que requiere ser iluminado, como sucedió en la Edad Media con la instauración de la Escolástica como modelo educativo.

Para Barthes (1994), toda lectura es problematizadora, es un campo plural de prácticas dispersas e irreductibles en la que subyacen ideas, temores, deseos, goces que permiten la sobredecodificación, entendida como aquel estado en el que el lector ya no solo codifica, sino que se deja atravesar por lenguajes de manera infinita. Dicho planteamiento se puede equiparar con la noción de interpretación de Zuleta, en la que señala que “es necesario leer a la luz de un problema... en un campo de batalla, en el campo abierto por una escritura, por una investigación” (1996, pp. 30-31). En este sentido, el sujeto lector toma posición, actúa, es portador de una significación que le permite interactuar en el mundo de manera efectiva, y es allí donde deviene un lector crítico y se construye la lectura como un acto político, postura que desarrolló Freire. Pero hay que tener en cuenta que no basta con la versión individual del leer como acto político, pues este tipo de alfabetización es el que ha servido de plataforma para la versión desarrollista en la que se llenaban los suburbios de escuelas, asociaciones filantrópicas, religiosas o en alianza con el Estado; y volvían a los pobres, los peligrosos

y los anormales en potencia en sujetos productivos para retardar el estallido social, tal como lo señala Donald, quien resume la alfabetización funcional al papel de la naciente escuela moderna en la Inglaterra de la primera Revolución Industrial:

Las escuelas son algo más que simples “Masas de Edificios”. Son “Islas de Ladrillos”, puntos destacados reconocibles y tranquilizadores que contrastan fuertemente con enclaves potencialmente peligrosos en tanto surgen del “Mar Color Plomizo” del Londres obrero. Su “abrir claros” en esas zonas aparentemente impenetrables, no es solamente algo que tenga un sentido físico. Como “Almenaras”, llevan iluminación moral a la oscuridad del proletariado. (Donald, 1995, p. 22)

El propósito de la alfabetización funcional, por tanto, sigue siendo la de llevar la letra desprovista de contenido social y con una formación intelectual que esté orientada a servir a la empresa, a operar la máquina, a ser obediente y moralmente digno para que una hegemonía social y política se mantenga, porque instar una alfabetización de clases sociales a futuro representaría un peligro contra el proyecto del Estado mismo. En este sentido, puede decirse que la dominación en este sistema pasa, sin lugar a dudas, al *libro de texto* configurando una educación desarrollista donde el individuo se forma desde los binomios: amo-esclavo, obediencia-órdenes persistiendo la hegemonía social.

El empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria, al doctor en economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho. Es preciso señalar que el empresario representa un producto superior, caracterizado ya por cierta capacidad dirigente y técnica, es decir, intelectual. Además de su esfera de actividad e iniciativas, debe poseer determinados conocimientos técnicos en alguna otra, al menos en la más próxima a la producción económica (Gramsci, 1967, p. 21).

En este orden de ideas, se resalta que, así como el obrero tiene en la fábrica una misión ejecutiva donde no sigue el proceso general del trabajo y de la producción y se acopla a la misión de ejecutar material, el lector pasivo, en términos de Zuleta (1996), solo recepciona y consume, mas no produce. Así, resulta ilustrativa la analogía del obrero

con el lector, pues el primero es “desidioso en lo intelectual, no sabe y no quiere prever nada que no sea inmediato; carece de criterio en la elección de sus jefes y se deja engañar fácilmente por promesas; quiere creer en que pueda conseguir algo sin gran esfuerzo por su parte y sin tener que pensar demasiado” (Gramsci, 1967, p. 43), tal cual le sucede al tipo de lector que adopta una postura instrumentalista en detrimento de una crítica.

La alfabetización de la educación funcional contemporánea se limita a la interpretación intrapersonal del texto, obvia la dimensión del divertimento y no involucra al mundo ni a sus relaciones sociales. Es una alfabetización que solo se limita a enseñar el lenguaje y evita la fatiga del pensar, la cual ya postulaba Zuleta al referirse a la crítica de lo fácil:

Cuando digo facilidad, no ignoro ni olvido que precisamente este tipo de formaciones colectivas, se caracterizan por una inaudita capacidad de entrega y sacrificios; que sus miembros aceptan y desean el heroísmo, cuando no aspiran a la palma del martirio. Facilidad, sin embargo, porque lo que el hombre teme por encima de todo no es la muerte y el sufrimiento, en los que tantas veces se refugia, sino en la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto. (Zuleta, 1985, p. 11)

La propuesta alfabetizadora de Freire (2008c), por tanto, resulta contra-hegemónica, porque busca todo lo contrario. Propone que el obrero debe colocarse en cuestión, hacer una lectura del mundo y del texto, así como la necesidad de asumir el estudio como una acción política; lo cual resulta una empresa nada fácil sino angustiosa y compleja. Así, el cambio del paradigma desde esta perspectiva viene acompañado por una recomprensión de la dimensión de la lectura que incorpora: 1) el concepto de acción, 2) el acto de estudiar, 3) el acto de la lectura, 4) la alfabetización política (entendida esta como alfabetización crítica) y 5) una nueva actitud de los docentes, alfabetizadores críticos. Así, las dimensiones sociales de la lectura cambian y se amplían más allá de la perspectiva semiótica de Barthes (1994). También en Freire, hacer una

comprensión crítica del mundo implica ser consciente de la enseñanza y el aprendizaje como un campo tensionante de fuerzas.

Estudiar, leer y alfabetizar para Freire son actos sociales atravesados por las contingencias de la realidad y por las particularidades de los contextos. La acción no se da como un acto ingenuo, apartado, misantrópico, desprovisto de ideología, de una marca de clase, de una formación orgánica y cultural, pues toda acción para Freire tiene esa interpretación gramsiana contrahegemónica de dimensión social, no pasiva, ni individual. En Freire esta dimensión sociológica de la acción es de suma importancia para forjar la conciencia de estudiar y para asumir una lectura crítica de las circunstancias.

Para Freire, las acciones implican un reconocimiento del otro y la praxis alfabetizadora teniendo en cuenta la idea de un lector crítico, orgánico, consciente de su clase, que está en una actitud vigilante, entendida como una concientización permanente producto a su vez de una acción-reflexión. Estos aspectos determinan una acción política entendida como una actividad liberadora y transformadora de los seres humanos (masas populares, campesinos, obreros, estudiantes y docentes) sobre el mundo y sobre los acontecimientos (Freire, 2008a). Esta relación acción-reflexión genera una creación del conocimiento que implica un permanente movimiento creativo que se opone a los planteamientos transmisionistas que garantizan una misma hegemonía social, un conocimiento que no cambia: “El Conocimiento, no se transfiere, se crea a través de la acción sobre la realidad” (Freire, 2008a, p. 43).

Esta perspectiva del conocimiento busca, por tanto, que los nuevos sujetos sociales, como actores conscientes de su época, incorporen una acción-reflexión política permanente, no desde el “yo pienso” y transformo mi realidad, sino desde la acción colectiva de “nosotros pensamos” los acontecimientos como una totalidad del mundo, las cosas y la interpretación misma del texto, configurando así visiones particulares de leer, estudiar y alfabetizar.

Es importante decir que leer va más allá de la interpretación del código lingüístico, pues es una acción que abarca una intención política que involucra acciones de concientización subjetivada de la realidad misma, una mediación cognoscente entre el sujeto que interpreta y la relación dinámica de texto-mundo. En palabras de Freire:

El acto de leer [...] no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa de y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La lectura del texto al ser alcanzada por la lectura crítica implica la percepción de relaciones entre texto y el contexto. (2008f, p. 94)

Estos postulados se oponen, por tanto, al modelo desarrollista en el que las grandes masas aprenden a entender el mero código lingüístico, la estructura pura de la lengua con el fin de dar cumplimiento a necesidades básicas como la comprensión de instrucciones, folletos, manuales y adiestrar en tareas operativas que no requieren la comprensión de la realidad misma. En este sentido, vale la pena retomar el documento sobre *Alfabetización funcional* de la Unesco, el cual señala: “Por principio, un programa de alfabetización funcional guarda relación con necesidades colectivas e individuales precisas; está concebido ‘a medida’, diferenciado según los medios y teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales determinados” (Unesco, 1970, p. 9). Si bien para la época la Unesco distinguía esta alfabetización como revolucionaria en la medida que buscaba satisfacer algunas demandas poblacionales, es decir, necesidades colectivas e individuales precisas, ocultaba que dichos objetivos buscaban dar cumplimiento a “políticas a gran escala” para la administración de la población en términos productivos, así como mejorar algunos índices sociales.

Freire, por tanto, reacciona fuertemente frente a este modelo de hegemonía social en el que impera un tipo de alfabetización a la que denomina “domesticadora” y que había penetrado con beneplácito en los programas de enseñanza de educación media y educación para adultos en las escuelas públicas y rurales. En dichos programas, el control de las nuevas masas productivas consistía en alfabetizarla con finalidades y objetivos económicos, pero despolitizarlas en el plano real. Ahora bien, Freire legitima la mediación dialógica del acto creativo, pues un lector crítico debe ser un alfabetizador consciente de que el acto gnoseológico de aprender es el resultado de la acción política, la

relación de la experiencia personal y la de los otros, así como la del mundo-texto y el acto creador. Así, los alfabetizadores políticos deben combatir la reproducción de contenidos que se repiten de forma memorística y mecanicista. Para ello, Freire (2008b) plantea una serie de estrategias individuales para la formación de lectores críticos a partir del acto de la lectura y del estudiar que se pueden resumir así:

- a. Que el lector que estudia asuma una postura crítica no pasiva y no domesticada del texto (esto es una condición de no servidumbre). [...]
- b. Estudiar es una actitud frente al mundo. Estudiar un texto implica un enfrentamiento contra el mundo resumido del autor. No solo se reduce a la relación Lector-Libro o Lector-Texto. [...]
- c. Estudiar implica agotar la Bibliografía sobre el tema. [...]
- d. Estudiar implica asumir una relación de diálogo con el autor, el diálogo con el texto permite tomar distancia... el acto de estudiar exige humildad. (pp. 49-52)

Dichas estrategias dejan entrever el sentido de una alfabetización política que permite trastocar nociones y prácticas tradicionales de lectura, pues se atreve a concebir un lector activo, irreverente y productivo capaz de tomar partido, movilizarse y propender por acciones colectivas que trasciendan las circunstancias de los hombres. Marx (1845) exponía en la *Tesis sobre Feuerbach* que la teoría materialista olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita también ser educado. De tal manera que la coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana solo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria. Estas ideas se relacionan, por tanto, con la condición de leer y estudiar que propone Freire, la cual busca una acción colectiva en la que se forjen procesos sociales.

Si bien una posición bancaria busca que el individuo acumule saber por el simple placer, haciendo del saber solo una versión nutricionista de sentirse satisfecho del apetito individual, con Freire (2008d) el saber debe conducir a la liberación no solo como una experiencia personal, sino como una toma de conciencia colectiva, pues “quien oye apenas el eco de sus propias palabras, en una especie de narcicismo oral... ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias” (2008g, pp. 113-114).

Estrategias para la lectura crítica

Para Freire (2008c), el aprendizaje de la lectura crítica implica una aprehensión de la razón de ser del lenguaje. En este sentido, el dominio lingüístico implica nuevas formas de comprensión en las que las configuraciones sígnicas de contextos particulares implican un reconocimiento del carácter ideológico y socio-cultural de los enunciados. Tal es el caso de la comprensión del mundo, inherente a la categoría del “asentamiento” típica de la estructura latifundista: “Patrón. Sí, patrón. ¿Qué puedo hacer si soy un campesino? Hable, que nosotros lo seguimos. Si el patrón lo dijo, es verdad. ¿Sabe con quién está hablando?”, etc., son algunas de esas palabras y expresiones incompatibles con la estructura del “asentamiento” en cuanto esa estructura se democratiza (2008c, p. 55). En este caso, el significado de “asentamiento” derivado de la estructura de “latifundio” cambia, tiende a vaciarse de su antigua fuerza; y si, en este sentido, la educación propicia una transformación del ejercicio lector donde se propenda por la comprensión crítica, que trascienda incluso la manera de trabajar, esa educación permitirá a su vez la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje. Vale la pena subrayar que, para Freire, esta dimensión del lenguaje es necesaria para que la alfabetización de adultos y la posalfabetización adquieran un significado distinto. En este tipo de educación, se requiere de una selección de textos que coadyuven al dialogismo crítico y de una estrategia que supere la monótona clase de lectura:

Es necesario que los textos sean en sí un desafío, y como tal sean tomados por los educandos y por el educador para que, dialógicamente, penetren en su comprensión. De ahí que jamás deban convertirse en “canciones de cuna” que, en lugar de despertar la conciencia crítica, la adormecen. Las “clases de lectura”, en lugar de seguir la rutina normal que las caracteriza deben ser verdaderos seminarios de lectura. (2008c, pp. 56-57)

Otra interesante estrategia de lectura se da a partir de una situación problemática en la que los educadores solicitan a los campesinos que redacten sus observaciones que tiene como objetivos discutir el contenido del texto redactado por un compañero y donde la coordinación de la discusión gira en torno a la comprensión del texto del autor, y

realizar una antología de textos de campesinos que será organizada por el equipo central, con la participación de algunos educadores de base y también de algunos campesinos.

Una estrategia significativa de alfabetización en Sao Tomé E Príncipe son los cuadernos de cultura popular, los cuales distan mucho de las cartillas o manuales con ejercicios o discursos manipuladores. En esta serie de libros se aborda la alfabetización y la posalfabetización donde se incluyen ejercicios titulados “Practicar para aprender”. Los textos están escritos en un lenguaje simple, pero no simplista, que trata una temática amplia y variada ligada al momento actual del país que despierten la curiosidad crítica de los educandos: “Lo que se busca es la participación efectiva del pueblo como sujetos en la participación efectiva del pueblo como sujeto en la reconstrucción del país, y la alfabetización y la postalfabetización están al servicio de ello” (Freire, 2008, p. 128).

Según lo anterior, la comprensión se debe trabajar desde la complejidad, reconocer que detrás del discurso enunciado por un sujeto existe un contenido escondido que a veces es el más importante, lo cual significa que hay que llegar a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas (Smith, 1994 y Cassany, 2004 y 2006, citados en Serrano y Madrid, 2007, p. 61). Por otro lado, es importante privilegiar la perspectiva sociocultural que integra los tres niveles del discurso (cognitivo, moral, expresivo) para promover en el aula no solo los consensos, las adhesiones al discurso del maestro, sino también los disensos fruto de la interacción comunicativa en el aula, el disenso como manifestación crítica y legítima frente a situaciones de injusticia. También, reconocer que aprender a leer requiere no solo desarrollar los llamados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura.

Se pone de manifiesto la necesidad de que las propuestas pedagógicas miren el desarrollo académico de una forma crítica y de una dimensión más universal determinando en primera instancia cuáles serán las capacidades que deben desarrollarse en los miembros de una sociedad con gran capacidad de juicio para solucionar los múltiples problemas a los que tendrán que hacer frente.

En la actualidad, desde una visión de lectura en medios electrónicos, escribir y leer generan nuevas inquietudes en el marco de la educación superior. Cambian las estructuras de lenguaje en su uso, la interpretación del mensaje requiere de otros componentes cognitivos por la forma que se presenta la información o por la forma como se lee en estos medios y se cuestiona el concepto de lectura crítica, en donde quien lee es un ciudadano de diversos contextos o colectivos, y se asume que debe ser responsable al llevarlo a su contexto.

Los desarrollos tecnológicos han convertido entonces a los usuarios en lectores críticos cuya libertad los lleva a tener derechos para expresar su forma de pensar o, dicho de otra manera, a tomar una postura propia ante la información que recibe; se rompen, por otro lado, las fronteras geográficas y las redes sociales crean otro ciudadano global de alcance universal. Por tanto, hay que crear nuevas herramientas conceptuales para que los individuos construyan contenidos, lo cual significa, además, que el lector contemporáneo debe aprender a afinar su sentido crítico, con una mirada más inquisitiva, capaz de cuestionar lo que lee con sus intereses o los de su propia comunidad e ideología a la cual pertenece.

Diseño metodológico

Establecer la relación de la concepción de *pensamiento crítico* y *lectura crítica* del proyecto educativo institucional de las universidades y el *módulo de Lectura Crítica* de Saber Pro supone el desarrollo de una investigación cualitativa, ya que esta permite “examinar la forma en que los individuos perciben los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista”. Además, esta investigación es un estudio multicaso. Stake (2005) refiere que el estudio de casos colectivos se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. Los casos tomados corresponden a cuatro programas académicos de cuatro universidades, los cuales se muestran en la tabla 7.

La razón que motivó esta selección se debe a que las investigadoras están adscritas a dichos programas académicos, excepto para el caso de la Universidad El Bosque, en el cual la investigadora está adscrita al Departamento de Humanidades, que ofrece servicios académicos a Ingeniería Ambiental.

Tabla 7. Programas académicos de las universidades

Universidad	Programa académico
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Universidad El Bosque	Ingeniería Ambiental
Universidad EAN	Lenguas Modernas
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Educación Infantil

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Población

Universidad	Programa académico	Población
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Decano de la Facultad de Educación (1) Directora de la licenciatura (1) Docentes del programa (3) Docente de transversales (lectura y escritura) (1) Estudiantes (17)
Universidad el Bosque	Ingeniería Ambiental	Director de Ingeniería Ambiental (1) Director de Departamento de Humanidades (1) Docentes (4) Estudiantes (15)
Universidad EAN	Lenguas Modernas	Coordinador del núcleo de lengua materna (1) Docentes (4) Estudiantes (13)
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Pedagogía Infantil	Directora del Departamento de Psicopedagogía (1) Coordinadora de la Licenciatura en Educación Infantil (1) Docentes del Núcleo Común de Comprensión y Producción de Textos (2) Docentes de la Licenciatura en Educación Infantil (2) Estudiantes (9)

Fuente: elaboración propia.

Muestra

La muestra objeto del presente estudio está compuesta por directivos, docentes y estudiantes de los cuatro programas profesionales de las universidades vinculadas con el estudio desagregado, como se ve en la tabla 8.

Diseño de investigación

Para responder a las preguntas que motivaron este estudio se diseñaron tres cuestionarios y una matriz de análisis. Los cuestionarios tienen el propósito de recoger información sobre la percepción de pensamiento y lectura crítica, aspectos relacionados con el módulo de Lectura Crítica de Saber Pro y recomendaciones sobre el desarrollo de la lectura crítica en la universidad, además de otras para cada grupo que hace parte de la muestra (administrativos, docentes y estudiantes). La matriz de análisis explora el sentido de pensamiento y lectura crítica de documentos institucionales. A continuación, se presentan los instrumentos elaborados relacionados con cada una de las preguntas de investigación que los motivaron.

Instrumentos. Para resolver las preguntas de investigación, se diseñaron cuatro instrumentos de los cuales tres son cuestionarios dirigidos a directivos, docentes y estudiantes cada uno. El otro instrumento es una matriz de análisis conceptual, que sirve para explorar el sentido de pensamiento y lectura crítica de los documentos institucionales seleccionados para este estudio. A continuación, se presenta una descripción sobre estos.

Cuestionario Autoadministrado Dirigido a Administrativos Docentes. El cuestionario pretende responder a la pregunta ¿cuáles son las percepciones sobre la concepción de *pensamiento crítico* (PC) y *lectura crítica* (LC) de los administrativos? Tiene preguntas cerradas y abiertas dirigidas a administrativos docentes y, además, indaga sobre su conocimiento acerca del módulo de Lectura Crítica de Saber Pro y las acciones realizadas por ellos para el desarrollo del PC y la LC desde su unidad académica; en la tabla 1 se puede observar los participantes por cada una de las universidades del estudio.

Cuestionario Autoadministrado Dirigido a Docentes. El cuestionario pretende responder a la pregunta ¿cuáles son las percepciones sobre la concepción de PC y LC de profesores? Tiene preguntas cerradas y abiertas dirigidas a profesores de las áreas disciplinares y a los docentes que orientan asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas. Además, indaga sobre su práctica pedagógica referente al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, su conocimiento sobre el módulo de lectura crítica y las recomendaciones que hace a su universidad sobre este tema.

Cuestionario a estudiantes. El cuestionario busca responder la pregunta ¿cuáles son las percepciones sobre la concepción de pensamiento crítico (PC) y lectura crítica (LC) de estudiantes?, a través de preguntas cerradas y abiertas, dirigido a estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro en el segundo semestre de 2014. Adicionalmente, indaga sobre la experiencia que tuvo en la presentación del módulo de Lectura Crítica de Saber Pro y las recomendaciones que hace a su universidad respecto al tema.

Se aplicó a 54 estudiantes de diferentes programas de la siguiente manera: nueve estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Infantil, 17 estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, 15 estudiantes de la Universidad El Bosque del programa Ingeniería Ambiental y 13 estudiantes de la Universidad EAN del programa Lenguas Modernas.

Matriz de análisis de contenido. Aplicada a documentos institucionales de las cuatro universidades que representan la muestra de este estudio. Responde a la pregunta ¿cuál es la concepción de pensamiento crítico PC y LC de documentos de instituciones de educación superior? La matriz se observa en la tabla 9 y los documentos analizados se muestran en la tabla 10.

Tabla 9. Matriz de análisis de contenido

Matriz de análisis de contenido		
Tipo documento:		
Referencia bibliográfica:		
Fragmento	Categorización	Análisis

Fuente: elaboración propia.

Se elige la técnica de análisis de contenido debido a que considera que los documentos escritos son susceptibles de ser estudiados desde muchos puntos de vista diferentes, como el de conocer los principios que apoyan. El análisis de contenido permite la interpretación de textos, pues considera que estos materiales albergan un contenido “que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas de diversos conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Andréu Abela, 2000, p. 2). Laurence Bardin (1996, p. 32, citado en Andreu Abela, 2000) entiende el análisis de contenido como:

[...] el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p. 3)

Tabla 10. Documentos institucionales analizados

Universidad	Documentos analizados
Corporación Universitaria Minuto de Dios	1. Proyecto Educativo Institucional (PEI).
	2. Documento del Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec).
Universidad El Bosque	3. Políticas y gestión curricular institucional (diciembre de 2011).
	4. Registro calificado del programa de Ingeniería Ambiental.
Universidad EAN	5. PEI.
	6. Plan de Desarrollo 2015-2019.
Universidad Pedagógica Nacional	7. Proyecto Educativo Institucional (abril de 2010).
	8. Plegable informativo Licenciatura en Educación Infantil (2013).
	9. Documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos. En anexo 31 del Documento entregado por la Licenciatura de Educación Infantil en el marco de su proceso de renovación de acreditación de alta calidad (2008).
	10. Complementos al documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos (2012).

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, Andreu Abela (2000) concluye que

[...] pertenecen al campo del análisis de contenido todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente —el emisor y su contexto— o eventualmente a sus efectos. (pp. 3-4)

Andreu Abela (2000), además, advierte que el análisis de contenido usa la lectura (textual o visual) “como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (p. 2). En este caso, se exploró la lista de frases relacionadas con el pensamiento crítico que se rastrearon en las encuestas, además de las evidencias de lectura crítica del módulo del Icfes, lo que implica la observación y producción de los datos y la interpretación o análisis de los datos, sugerida por este autor. Siguiendo a Andreu Abela (2000), la interpretación del texto objeto de estudio se puede alcanzar de:

[...] forma directa y manifiesta de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede, además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir.

Tanto los datos expesos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido. Paralelamente al ejercicio de lectura,

[...] el análisis de contenido se efectúa por medio de la *codificación*, es decir, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permitan su descripción y análisis precisos. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 357)

La tabla 3 corresponde a la matriz que se diseñó para realizar el análisis de contenido propuesto.

Limitación

Este estudio multicaso no pretende generalizar la situación de las universidades colombianas por diversas razones:

- El estudio se realizó solo en cuatro universidades de Bogotá. No obstante, los datos obtenidos son valiosos en el sentido de que pueden sugerir nuevas vertientes de estudio sobre el tema.
- Se escogió solo una muestra por conveniencia, en especial, en el caso de estudiantes y docentes, de cada universidad participante que, si bien puede dar indicios sobre la situación del pensamiento y lectura crítica en la institución, no necesariamente todos los programas académicos de esta se comportan de la misma manera ante el tema.
- El cuestionario a estudiantes se suministró en un lapso de dos meses después de la presentación de la prueba Saber Pro. En el caso de la Universidad El Bosque, fue necesario esperar casi dos meses para encontrar el espacio académico donde se encontraban. Esta situación puede haber influido en las respuestas relacionadas con lo que el estudiante experimentó al presentar la prueba. Caso similar se presentó con los estudiantes de la Universidad Pedagógica, los cuales se lograron contactar al iniciar el siguiente semestre y tan solo contestaron el cuestionario 9 estudiantes.
- El cuestionario a docentes se suministró a profesores de los programas académicos seleccionados, de los cuales se desconoce si fueron o no los profesores de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro en el segundo semestre de 2014. No obstante, ellos representan la orientación educativa del programa académico. A los profesores, se les aplicó siete meses después. La razón de esa demora corresponde a que la prueba Saber Pro fue presentada por los estudiantes el 30 de noviembre de 2014.

Resultados

Enseguida se presentan los resultados que se obtuvieron a partir del suministro de encuestas a directivos, docentes y estudiantes, el análisis de contenido realizado a los documentos institucionales y los resultados obtenidos por los estudiantes de los programas objeto de este estudio. Las encuestas aplicadas a directivos, docentes y estudiantes exploraron la percepción de esta población en temas relacionados con su concepción de lectura y pensamiento crítico, su conocimiento sobre el módulo de Lectura Crítica de Saber Pro y la lectura y pensamiento crítico en la universidad. A continuación, se presentan los resultados globales de las encuestas mencionadas, es decir, las respuestas obtenidas en las cuatro universidades participantes de este estudio.

Encuesta a directivos

La encuesta se aplicó a siete directivos de los diferentes programas: directora del Departamento de Psicopedagogía y coordinadora del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; directores de los programas de Ingeniería Ambiental y del Departamento de Humanidades en el caso de la Universidad El Bosque; decano de la Facultad de Educación, y directores de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y el Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) de Uniminuto; en el caso de la Universidad EAN, fue la coordinadora del Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas. Se encuentra que la población entrevistada se compone de 5 mujeres y 2 hombres, de los cuales dos cuentan con estudios de doctorado y los otros con estudios de maestría. Respecto a la antigüedad en la Institución, hay un rango de 5 años a 13 años, con lo cual se puede asumir que ya tienen conocimiento del funcionamiento de sus instituciones (tabla 2).

Las respuestas de los directivos se compilan a través de los temas de concepción de lectura y lectura crítica, autopercepción de su nivel de lectura, utilidad de la lectura crítica, concepción de pensamiento crítico, el interés por el desarrollo del pensamiento crítico y sus dificultades,

la prueba Saber Pro, el pensamiento y la lectura crítica en la universidad. Así, los resultados son los siguientes:

Concepción de Lectura y Lectura Crítica. Los directivos entrevistados reconocen la lectura como un acto de interpretación y resignificación del mundo. Más allá de un simple acto de decodificar palabras o frases, en el proceso de lectura se debe involucrar al sujeto, el entorno y los objetos que se emplean para esto. De igual forma, concuerdan en que leer es comprender las situaciones e interacciones de los sujetos como forma de interpretación del entorno. Sin embargo, sus respuestas no van más allá del concepto de lectura. Por otra parte, respecto a la concepción de comprensión de un texto, se encuentra que uno de los encuestados no respondió la pregunta. Los otros concuerdan con que la comprensión del texto se da en la medida en que el lector pueda identificar las macroproposiciones que se encuentran inmersas en el texto, así como los planteamientos, posturas, ideas principales, propósitos e intenciones allí mostrados por el autor.

Concepción de Pensamiento Crítico. En este apartado, se realizaron seis preguntas para indagar acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, la formación de los directivos respecto al pensamiento crítico y la manera como se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. En primer lugar, para los directivos entrevistados, formar el pensamiento crítico de los estudiantes va de la mano con lo que ellos creen que es una lectura crítica, así, aseguran que se les deben brindar herramientas a los estudiantes para que sean capaces de contextualizar, analizar, interpretar y evaluar las lecturas que desarrollan y que así mismo puedan expresar sus posturas. Aunque recalcan la importancia de la capacidad de emitir juicios frente a lo leído, dejan en un segundo plano cuestiones más relacionadas con la hipertextualidad e intertextualidad que también forjan un carácter crítico tanto de pensamiento como en la lectura que traspase los límites entre la información y el conocimiento y pueda llegar a un saber como tercera y máxima instancia para poder aportar, y no quedarse en la mera interpretación de lo que se lee.

En segundo lugar, los administrativos docentes relacionan el pensamiento crítico con el desarrollo de la autonomía y el replanteamiento

de las perspectivas propias principalmente, también con la generación de confrontación de ideas y la construcción de juicios propios y, en un menor grado, con el desarrollo de procesos cognitivos, el análisis creativo, la comprensión y el respeto a la diversidad, ejercitar el pensar y la emancipación. Es evidente que no consideran el pensamiento crítico desde el sometimiento a la evaluación, que está presente en el diseño del módulo de Lectura Crítica del Icfes, al igual que la transformación, que es el objetivo principal planteado desde las corrientes críticas.

En tercer lugar, respecto a la formación (diplomados, cursos, seminarios, talleres, programas, cátedras) que han recibido los directivos sobre temas de pensamiento crítico se encuentra que el 57 % dice haber tenido muy poca formación en temas de pensamiento crítico, frente a un 47 % que sí ha tenido dicha formación a través de los planes de estudios cursados hasta su último nivel de escolarización.

En cuarto lugar, se indagó acerca de la forma como se promueve el pensamiento crítico desde los programas, facultades o departamentos dirigida a los docentes. Allí se encontró que un 57 % dice promover la formación de sus docentes en temas sobre pensamiento crítico a través de cátedras y cursos libres, seminarios abiertos de profesores, participación con ponencias en eventos nacionales e internacionales, participación en procesos de investigación, cursos de formación y la formación de las acciones mismas de la docencia. De las respuestas anteriores surgen inquietudes. En cuanto a las cátedras y cursos, ¿estos van encaminados al ejercicio del pensamiento crítico, al aprendizaje de cómo desarrollarlo en los estudiantes o tienen el imaginario de que cualquier formación permite la promoción del pensamiento crítico? Respecto a la participación en investigación, presupone que esta se encuentra ligada directamente con el pensamiento crítico.

Por último, se preguntó sobre las asignaturas que hacen parte del plan de estudios actual de cada uno de los programas y que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, se recibieron respuestas como que la lectura crítica no debe ser exclusiva para un solo espacio académico, sino, por el contrario, debe ser un eje transversal de la carrera. Aun así, los seminarios en los que recalcan que se contribuya al pensamiento crítico son espacios como “Trabajo de Grado”, “Prácticas” o asignaturas ligadas a la pedagogía. Si bien en

cada una de ellas se debe plantear un posicionamiento sobre lo abordado, se debe observar que las dos primeras son pertenecientes a grados superiores, por lo cual se debería indagar cómo es concebido el pensamiento crítico en los primeros semestres.

El interés por el desarrollo del pensamiento crítico y sus dificultades. En este apartado se indagó sobre dos aspectos en torno al pensamiento crítico. En primera instancia: la manera como se promueve el pensamiento crítico desde el rol de directivo, allí se encontró que la decisión de promover el desarrollo del pensamiento crítico de los directivos docentes se centra en seguir un propósito del proyecto educativo de la universidad y su propio interés principalmente. En segundo lugar: el seguimiento de una directriz del programa o de la Vicerrectoría Académica.

Por otra parte, se busca conocer desde el rol de directivo acerca de la importancia que se le da al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde las instituciones. Allí se menciona que tiene un papel protagónico, puesto que es relevante para el desarrollo institucional y la visión que estas tienen, pero no van más allá de las razones por las cuales deba darse importancia al desarrollo del pensamiento crítico o si conocen de las razones precisas por las cuales importe dentro de la institución.

La prueba Saber Pro. Uno de los aspectos relevantes en esta investigación es el tema de la Prueba Saber Pro, allí se encontró que en la Universidad El Bosque y La Corporación Universitaria Minuto de Dios se prepara a los estudiantes para la presentación de la prueba diseñando talleres, evaluaciones e incluso simulacros de la prueba, mientras que en la Universidad Pedagógica no se prepara directamente para presentar Saber Pro, ya que se hace desde los mismos contenidos de las asignaturas del plan de estudios, es decir, se trabaja de manera implícita. De otro lado, no hubo respuesta por parte de la Universidad EAN.

Por otra parte, se preguntó a los directivos si conocen la concepción de pensamiento crítico que se encuentra dentro del módulo de lectura crítica de Saber Pro; tres de los encuestados (dos de la Universidad Pedagógica Nacional y uno de la Universidad El Bosque) responden que no lo conocen, y los cuatro restantes (Universidad El Bosque y Uniminuto) afirman que sí lo conocen. En otra de las preguntas, se

plantean cuatro opciones relacionadas con el conocimiento de la prueba Saber Pro por parte de los docentes de las facultades o departamentos vinculados con la investigación. Allí se encontró que en la opción A (todos los docentes conocen los fundamentos de la Prueba Saber Pro) solo uno de los directivos de Uniminuto respondió esta opción; en la opción B (se brinda preparación a los docentes para hacer cuestionarios tipo Saber Pro), ninguno de los encuestados escogió esta opción; en la opción C (prepara a los estudiantes para presentar la prueba Saber Pro), tres encuestados escogieron esta opción, uno de la Universidad El Bosque y los otros de Uniminuto; y en la opción D (no realiza actividades de preparación del estudiante para la prueba Saber Pro) los encuestados de la Universidad Pedagógica Nacional escogieron esta opción. Es importante tener en cuenta que dos de los encuestados no respondieron la pregunta (Universidad El Bosque y Uniminuto).

Por último, se preguntó sobre los resultados de los estudiantes en la Prueba Saber Pro del año 2014-2. Allí se encontró que quienes conocen los resultados, mencionan la importancia de realizar un mayor acompañamiento a los estudiantes para obtener mejores resultados en sus pruebas, al mismo tiempo que se plantea buscar y desarrollar estrategias de preparación que brinden mayores elementos para mejorar.

El pensamiento y la lectura crítica en la universidad. En este apartado, se realizaron cinco preguntas para indagar sobre el sentido, importancia y sugerencias que desde su cargo como director le haría a la institución donde labora respecto al tema de pensamiento crítico y lectura crítica. En primer lugar, las respuestas que dan en cuanto al sentido que otorga cada institución al pensamiento crítico residen en la capacidad de los sujetos para comprender realidades, generar reflexiones, interpretar, resignificar o decidir con convicción, que lleva a la formación de profesionales capaces de transformar realidades y asumir posiciones frente a la vida. No obstante, al parecer, estas justificaciones responden más a opiniones propias que se han venido tejiendo a lo largo de sus respuestas, que a un verdadero conocimiento de los objetivos trazados por cada institución para la definición de pensamiento crítico. Por otra parte, se supone que el plan de estudios debe fomentar una lectura crítica en los estudiantes que permita llevar

a la resolución de conflictos y problemáticas a partir de los intereses propios de la carrera.

Respecto a las recomendaciones que haría a la institución para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de pregrado, se habla, en primer lugar, de una capacitación a los docentes para poder desarrollar un modelo integral de pensamiento crítico en el que todas las partes estén involucradas; en segundo lugar, se habla de desarrollar y llevar a cabo más espacios, bien sean talleres, charlas, cátedras o seminarios, donde se profundice sobre el tema. Y que, así mismo, sea trabajado no de forma individual y locativa, sino de forma general y transversal en cada uno de los seminarios.

Por último, en relación con el conocimiento por parte de los directivos sobre los planes de acción acerca de la lectura en la educación superior, en realidad no se conoce con profundidad, salvo el “MIDE” (Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior), desde factores de calidad propios de la institución y la promoción de hábitos para la lectura. Por el contrario, no hay más información o dicen no conocer ningún otro plan sobre la lectura.

Encuesta a docentes

Se encuestaron un total de 15 docentes de todas las instituciones vinculadas con el proyecto: 4 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y 4 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), 3 de la Universidad El Bosque y 4 de la Universidad EAN. 9 de los encuestados fueron mujeres y los otros seis fueron hombres. 3 de los encuestados tienen estudios de doctorado y el resto estudios de maestría. Es importante aclarar que no todos imparten asignaturas específicas de lectura y escritura, también hay ingenieros, psicólogos e historiadores. Vale la pena aclarar que, además de realizar el cuestionario a docentes encargados de espacios académicos correspondientes a lectura y escritura, se tuvieron en cuenta docentes de las disciplinas de los programas académicos de las universidades, siendo un factor decisivo para la elección la pregunta dirigida n.º 23 del cuestionario a estudiantes: ¿qué materias de las que cursó en su pregrado le permitieron el desarrollo del pensamiento crítico?

Las respuestas de los docentes se compilaron a través de los temas de concepción de lectura y lectura crítica, autopercepción de su nivel de lectura, utilidad de la lectura crítica, concepción de pensamiento crítico, el interés por el desarrollo del pensamiento y sus dificultades, la prueba Saber Pro y el pensamiento y la lectura crítica en la universidad. Así, los resultados son los siguientes:

Concepción de lectura y lectura crítica. En este primer apartado se busca la percepción que tienen los docentes acerca de los conceptos relacionados con la lectura. Se encuentra que la mayoría de los encuestados coinciden con el hecho de que leer significa interpretar y comprender los códigos que se exponen en el texto, donde es importante hacer uso de los conocimientos previos para poder desentrañar las estructuras de cada uno de los textos e identificar la temática principal que se trata. De igual manera, hablan del acto de leer como una forma de interpretar y entender el mundo, saber leerlo en su contexto como forma de apropiarse de sí mismo y a los demás. Así mismo, leer se trata de un ejercicio cognitivo en el que se pone en diálogo el lector y el texto para construir interpretaciones y posicionarse frente a este.

Concepción de pensamiento crítico (PC). Los docentes piensan que desarrollar el PC en los estudiantes es brindar herramientas que les permitan a ellos concebir otras voces, imágenes y significados de aquello que se les presenta como real. Es guiarlos en ese recorrido epistémico de la realidad que contribuya a un cuestionamiento de todo aquello que se afirma y se toma como verdadero, aunque muchas veces no lo sea. En otras palabras, desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes es asegurar que se formen como sujetos reflexivos, analíticos y propositivos ante una realidad social.

Además, dentro de la encuesta había una lista de frases donde los docentes debían escoger máximo cinco en relación con el pensamiento crítico:

- a. Analizar desde una perspectiva diferente
- b. Analizar creativamente

- c. Cuestionar el orden establecido
- d. Desarrollar la autonomía
- e. Ejercitar el pensar
- f. Generar confrontación de ideas
- g. Proceso cognitivo
- h. Construir juicios propios
- i. Someter a evaluación
- j. Comprender y respetar la diversidad
- k. Proponer transformaciones
- l. Emancipar
- m. Replantear las perspectivas propias
- n. Otras. ¿Cuál(es)?

Como se muestra en la figura 2, los resultados fueron:

La mayoría de los docentes relacionan el pc con generar confrontación de ideas y comprender y respetar la diversidad, dos características de un pensador crítico. Por otra parte, se escogieron ejercitar el pensar, construir juicios propios y replantear las perspectivas propias, características que se relacionan con una persona que piensa de manera crítica.

Las frases de analizar desde una perspectiva diferente y analizar creativamente solo las eligieron 7 docentes, cuestionar el orden

establecido, desarrollar la autonomía y proceso cognitivo 6 docentes, 5 eligieron la frase someter a evaluación y 3 lo relacionaron con emancipar. Aunque de una u otra forma las frases propuestas se relacionan con el pensamiento crítico, hay unas características que son más importantes que las otras, por ejemplo, un pensador crítico debe ser autónomo, ya que, si se piensa por sí mismo, se puede evidenciar el resto de las características mencionadas.

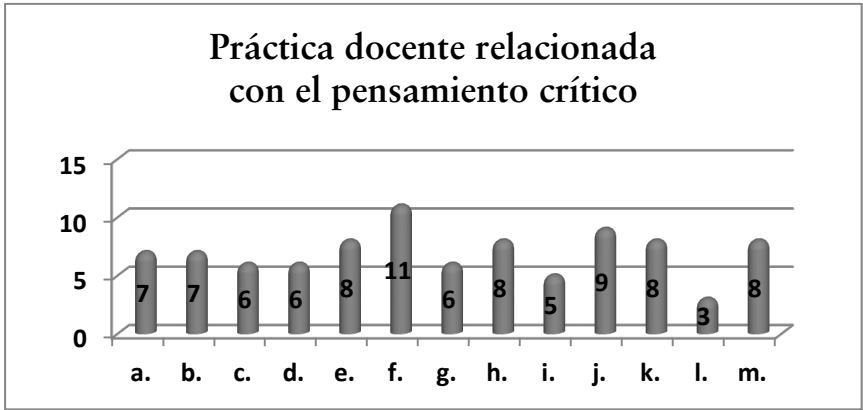


Figura 2. Enunciados de pensamiento crítico con los que los docentes sienten que sus prácticas en el aula están relacionadas.

Fuente: elaboración propia.

El interés por el desarrollo del pensamiento crítico y sus dificultades. Lo que motiva a la mayoría de los docentes (77 %) al desarrollo del pensamiento crítico es su propio interés. El restante lo hacen debido a una directriz del programa académico, del coordinador del área o de la rectoría. Estos profesores orientan asignaturas que los estudiantes reconocen como espacios académicos donde se desarrolla el pensamiento y la lectura crítica, estos son: Socialización, Ciencias Sociales, Comprensión y Producción de Textos, Didáctica de la Literatura Infantil, Economía y Política Educativa, Seminario de Investigación, Problemas del Conocimiento (en el programa de Ingeniería), Estructuración del Pensamiento, Comunicación Escrita

y Procesos Lectores, Contextos Educativos, Modelos Pedagógicos, Literatura y Sociedad, Teoría Literaria, Semiótica.

Respecto a la práctica docente para el desarrollo del pensamiento crítico, los profesores relacionan su quehacer con la *generación de confrontaciones entre ideas*, seguido por la *capacidad de comprender y respetar la diversidad* y la *emancipación*. En menor medida, la *construcción de juicios propios*, el *ejercitar el pensar* que lleve a *un análisis creativo* y, desde otras perspectivas, como factores de *transformación*. En última instancia, seleccionan los enunciados que guardan relación con la evaluación.

Por otra parte, se preguntó a los docentes si han recibido formación (diplomados, cursos, talleres, conferencias, programas, cátedras, etc.) para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, a lo cual un 75 % dice no haber tenido preparación alguna que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico durante su formación académica. Por otro lado, el 25 % que sí ha tenido esa preparación hace mención de cursos y talleres alternativos. Del pregrado, nombran pocas cátedras que les haya incentivado ese pensamiento crítico. Del porcentaje que sí ha tenido dicha formación, hacen alusión a seminarios y espacios relacionados directamente con estudios de posgrado, tales como diplomados o maestrías en el área de la educación y las humanidades.

Respecto a las estrategias que usan los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico con los estudiantes, se encontró que algunos docentes usan la formulación de preguntas a partir de las lecturas realizadas en las que se abarquen análisis de los discursos que allí se encuentren. Así mismo, se hace mención de la educación con TIC o aprendizajes con medios de comunicación como alternativas de enseñanza ante la sociedad informacional de la actualidad. Algunos docentes parten de temas actuales y de interés colectivo como alternativas al desarrollo (ecosocialismo, ecofeminismo, buen vivir, alternativas al capitalismo) y finalmente movimientos sociales ecologistas que les demuestre las necesidades de relacionar lo teórico con su contexto, aspecto que finalmente ha sido recalcado por ellos como forma de concebir lo crítico. La comunicación, la ética y la cultura son otros tópicos que utilizan en sus clases ligados a problemáticas sociales

que les permita reflexionar sobre su papel como sujetos en una sociedad de manera crítica y argumentativa. Por otra parte, se preguntó acerca de los tipos de texto que trabajan los docentes en sus espacios académicos que ayudan al desarrollo del pensamiento crítico. La mayoría usan textos continuos y discontinuos, y los demás emplean textos continuos. Respecto al tipo de texto según su intención comunicativa, el 33 % de los encuestados usa textos de tipo argumentativo; un 24 %, textos informativos; el 20 %, expositivos; el 17 %, narrativos; y, finalmente, solo un 6 % encuentra utilidad en los textos descriptivos para el desarrollo del pensamiento crítico.

Prueba Saber Pro. El 60 % de los profesores encuestados afirman conocer la concepción de pensamiento y lectura crítica de la prueba Saber Pro; el restante, no. De otro lado, el 69 % aseguran que no preparan a sus estudiantes para la presentación del módulo de Lectura Crítica de Saber Pro. En relación con las medidas tomadas por sus instituciones respecto a la prueba Saber Pro: 1) el 44 % de los docentes aseguran que sus universidades no les exigen realizar actividad alguna para preparar a los estudiantes para la prueba; 2) el 28 % de los profesores preparan a los estudiantes para dicho examen; 3) al 22 %, su institución le exige crear cuestionarios tipo Icfes, aunque no los hayan preparado para ello; y 4) al 6 % les brindan preparación para hacer cuestionarios tipo Icfes.

El pensamiento y la lectura crítica en la universidad. En este apartado se inicia preguntando si el docente enseña a leer críticamente desde su asignatura o espacio académico. El 88 % de los encuestados consideran que enseñan a leer críticamente y solo un 13 % no considera que en las asignaturas que imparten están enseñando o contribuyan a procesos que involucren una lectura crítica, aunque este porcentaje minoritario no expone las razones por las cuales considera que no lo hace.

En la tabla 11 se exponen las estrategias pedagógicas que usan los encuestados para promover el pensamiento crítico. Si bien las actividades muestran herramientas centradas en abordar diferentes textos atendiendo a cuestiones micro y macro de la estructura de estos, o la generación de debates y discusiones sobre lo realizado que lleve a la confrontación de hechos, es muy poco lo que se hace para ir más allá del espacio

académico y que genere transformaciones, acciones o participaciones con la realidad inmediata en la que se encuentran. Cabría entrar a mirar e indagar sobre la postura que tienen de aspectos pedagógicos y didácticos ante la construcción de sus discursos como docentes.

Por otra parte, se pregunta acerca de los géneros textuales que usa el docente para promover la lectura crítica, el preferido es el ensayo, seguido por los debates, mapas mentales y artículos e informes resultado de investigación; también resaltan las mesas redondas, la utilización de textos publicitarios y socializaciones, géneros por excelencia que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, se podrían revisar las razones por las cuales elementos como wiki, blogs y árboles de problemas quedan en un segundo nivel en los espacios académicos.

Tabla 11. Estrategias para promover el pensamiento crítico

Actividad	Descripción
Lectura de diversos tipos de textos	Se abordan diferentes textos y se busca la intención comunicativa de cada uno de ellos y los elementos textuales que los conforman.
Elaboración de diversos tipos de textos como crónicas, textos expositivos y ensayos.	Se explica la estructura textual, se leen diversos textos y se les pide la elaboración de estos tipos de textos.
Confrontación de textos audiovisuales con lecturas.	A partir de un documental, película o similar se le plantea una serie de preguntas y luego ellos deben realizar un análisis.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, para los docentes la importancia de desarrollar un pensamiento crítico está muy ligada a la necesidad de la enseñanza en los espacios académicos de la lectura de este tipo y de las definiciones que han dado sobre el mismo concepto. Es enseñar a pensar de un modo más amplio que implique autonomía intelectual y la capacidad de generar nuevos conocimientos desde la argumentación y el

fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas. Que tengan apertura mental para enfrentarse a los retos con asertividad, coherencia y respeto en el contexto que se encuentren.

Se indagó también sobre el sentido que tiene el pensamiento crítico desde la institución. Allí la mayoría de los encuestados no conocen el término que otorga la institución al “pensamiento crítico”. Quienes dicen conocer el sentido que se da a este término desde la institución, lo fundamentan desde un principio básico de la educación que pretende preparar a los sujetos para la vida social y cultural; en ello se busca que el estudiante sea un sujeto que, además de poseer información, sea capaz de utilizarla en pro de su postura (desde el ámbito que se le mire) y que sea incentivado a desarrollar sus capacidades argumentativas y propositivas por sí mismo.

Desde el plan de estudios de los programas a los cuales pertenecen los docentes, se preguntó si desde las asignaturas que allí aparecen se desarrolla la lectura crítica, el 73 % de los encuestados consideran que la universidad ha desarrollado y viene desarrollando un plan de estudios en el que se trabaja en la construcción de una lectura crítica y en el que, a través de las asignaturas, se invita al estudiante a plantear argumentos y cuestionarse frente a los demás, haciendo uso de sus conocimientos previos para ponerlos en práctica. El otro 27 % no considera que el plan de estudios del programa en el que se encuentran potencialice la lectura crítica en sus estudiantes. Al respecto, argumentan que estos son procesos que requieren de sistematicidad, que no se abordan en un semestre, sino que requiere de un cambio en las estructuras administrativas que posibiliten y privilegien el pensar sobre el contenido.

Encuesta a estudiantes

La mayoría de los estudiantes (53 %) que participaron en la investigación estaban cursando octavo semestre, otro grupo considerable estaban matriculados en noveno semestre (28 %) y otros en séptimo (2 %) y décimo (17 %) (figura 3). Se debe tener en cuenta que a los estudiantes de las universidades EAN, Pedagógica y Uniminuto se les encuestó en diciembre de 2014 tan pronto presentaron la prueba Saber

Pro, mientras que a los estudiantes de la Universidad El Bosque se les aplicó dicha encuesta en enero de 2015, cuando iniciaban un nuevo semestre de su programa académico.

Las respuestas de los estudiantes se compilan a través de los temas de concepción de lectura y lectura crítica, autopercepción de su nivel de lectura, la prueba Saber Pro y el pensamiento y la lectura crítica en la universidad. Así, los resultados son los siguientes:

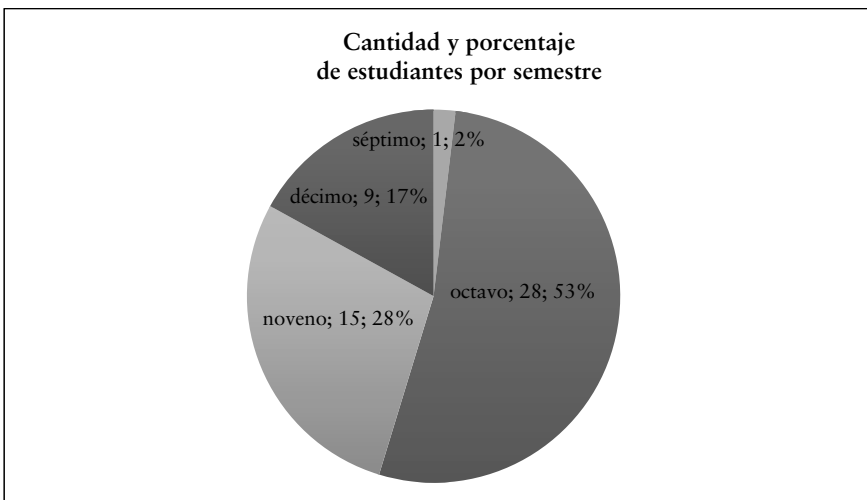


Figura 3. Semestre académico que cursan los estudiantes participantes del estudio

Fuente: elaboración propia.

Concepción de lectura y lectura crítica. La mayoría de los estudiantes asocian la lectura con un proceso, capacidad o habilidad de comprensión e interpretación de diversos textos (imágenes, escritos) que se emiten desde un contexto determinado. Otros lo asocian con una actividad en la cual pueden adquirir información sobre un tema de interés. También se asocia con un proceso cognitivo de decodificación que sirve para ampliar los conocimientos. En una respuesta se limita a definir la lectura como un simple acto de seguir líneas de texto con los ojos mientras se pronuncia lo que se ve, esta concepción de

lectura queda en lo instrumental, ya que no se asocia a ningún proceso cognitivo de comprender o interpretar, tal como se plantea desde la definición propuesta por Cassany. En general, la mayoría de los estudiantes encuestados tienen una concepción de lectura acorde con lo que se plantea a partir de las diversas definiciones de lectura y con la que plantea Cassany. Sin embargo, la lectura no se puede limitar solo a decodificar, ya que, según plantean Santiago, Castillo y Ruiz (2006), “la lectura es un proceso que conlleva unas fases que implican poner en ejercicio tanto habilidades físicas como cognitivas” (p. 25); estas fases son la física y la intelectual. La primera se queda solo en decodificar el texto y reconocer los grafemas sin ir más allá de lo que dice el texto.

En la segunda, intervienen cuatro subprocesos: comprensión, interpretación, retención y evocación, y, según lo planteado, un proceso de lectura ideal es el que cumple con estas dos fases. Por tal razón, desde esta definición las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes quedarían en el subproceso de la comprensión, que consiste en “el proceso cognitivo por medio del cual el lector elabora una representación ‘organizada y coherente’ del contenido del texto, esto es, da cuenta del significado literal de éste” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2006, p. 26). Esta definición es adecuada para continuar con el análisis de la siguiente pregunta.

En la segunda pregunta, ¿qué es comprender un texto?, se puede tomar otro concepto de comprensión a partir de lo que plantea Cassany (2006), quien señala que “la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (p. 13). Más adelante, plantea que “debemos comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor” (Cassany, 2006, p. 13), definición esta última que se relaciona mucho más con la lectura crítica.

Al acercarse a las respuestas de los estudiantes referentes a la comprensión, se encontró que la relacionan con expresiones como interpretar, reflexionar, entender, relacionar con saberes previos o percepciones del lector, dar un significado, entender los argumentos y los contenidos, cuestionar, presentar una postura y evaluar lo leído, abstraer, identificar la tesis y las ideas principales, dar un punto de vista

crítico o emitir un juicio, encontrar los mensajes implícitos y explícitos del texto, asimilar, apropiar, identificar la intención del autor, establecer la relación entre texto y contexto, deducir, interpretar de manera subjetiva, explicar, desglosar y articular. Solo un estudiante no respondió la pregunta. Al revisar las respuestas, se encontró que los estudiantes en general tienen ideas acerca de la noción de comprensión de un texto. No obstante, aquí hay algunas respuestas que se relacionan con los subprocesos que se mencionan en la pregunta anterior, planteados por Santiago, Castillo y Ruiz (2006): la interpretación, la retención y la evocación. En la primera:

El lector debe estar en condiciones no solo de elaborar un esquema del contenido del texto, con el cual reconstruye el significado de este, sino que debe ser capaz de identificar la intención y de poner en diálogo sus conocimientos, expectativas e intereses con los de aquel; todo ello con el fin de emitir una apreciación personal en relación con el texto y, así juzgarlo y valorarlo. (p. 27)

Cuando los estudiantes mencionan que comprender se relaciona con establecer una postura frente al texto, así como interpretar e identificar la intención, se relaciona con una parte del proceso de comprensión. Esto no termina allí, aún faltan dos subprocesos, la retención, que se relaciona con el almacenamiento de información a largo plazo; y la evocación, que es donde se puede dar cuenta del contenido del texto de manera apropiada. Por las demás respuestas que brindan los estudiantes encuestados, se puede deducir que ellos quedan en el proceso de interpretar el texto; ninguno relaciona la comprensión con dar cuenta de un texto de manera apropiada.

Prueba Saber Pro. En relación con la prueba, se les pidió a los estudiantes que escribieran dos preguntas del módulo de Lectura Crítica. La mayoría de los encuestados no respondieron o en su defecto escribieron que no recordaban ninguna. Quienes respondieron recordaron algunas preguntas, temas de los textos, casos y tareas. Las preguntas fueron:

- ¿Está usted de acuerdo con cuidar el patrimonio cultural y ambiental?

- ¿Cómo debe ser dividida la herencia de la señora entre sus familiares?
- ¿De qué forma se plantean los personajes de Dostoyevski según el entorno?
- ¿Existen diferentes maneras de demostrar el amor?
- De acuerdo con lo argumentado, ¿qué opina usted?
- ¿Qué relación hay entre el pensamiento crítico y lógico?
- ¿Qué beneficios trae Internet en el desarrollo de un estudiante?
- ¿Qué es la sociología?
- ¿Los mandatarios políticos deberían ser elegidos mediante el voto y la consulta popular?
- ¿Cuáles cree que son los principales problemas en Colombia con la sociedad globalizada?

Respecto a los temas de la prueba, los estudiantes mencionaron haber leído textos sobre:

- La seguridad alimentaria.
- La corrupción en Colombia.
- Posiciones políticas.
- La relación entre la actividad taurina y la posición que la sociedad tiene.

- Una crítica hacia los antitaurinos.
- Una crítica a la política con respecto a las decisiones que los políticos toman sobre el mismo pueblo.
- Decidir si está de acuerdo o no con las acciones de ciertos entes y funcionarios políticos.
- La enseñanza y aprendizaje en la escuela.
- La forma de evaluar a los estudiantes en un salón de clase.
- Las estrategias que debe manejar el docente en una situación determinada.
- Una situación de un salón de clases donde el profesor debía tomar la decisión correcta.
- Una crítica hacia la cultura india por hacerle culto a los animales debido a que provoca problemas de salud pública.
- La diferencia entre el amor y el respeto.
- Casos como los de un joven que perdió a sus padres y que tenía una relación nada afectiva con sus tíos y abuelos.

Además, mencionan que hubo lecturas poéticas que hacen de una situación cotidiana una retórica; textos incompletos de los que se pedía una relación con un contexto, los que no consideran que fueran realmente claros; textos en los que debían definir qué significaba una imagen referente al consumismo, identificar el sentido de una infografía, inferir información, determinar la idea y los argumentos de un texto argumentativo.

En lo enunciado anteriormente se encuentran varias inconsistencias en las respuestas, ya que la pregunta indica escribir una pregunta del módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro. Sin embargo, en la mayoría de los casos los estudiantes respondieron con temas de lecturas, otros escribieron preguntas que, aunque pueden aparecer en la prueba, no están redactadas de acuerdo con la estructura de esta. Además, la pregunta siguiente de la encuesta se refería a mencionar algunas temáticas de la prueba.

Por otra parte, se preguntó acerca de las dificultades que se presentaron para resolver el módulo de lectura crítica. Los encuestados afirman que se responde más hacia lo que la prueba considera que es correcto y se limita para expresar lo que piensan frente al tema. También, debido al cansancio por la cantidad de textos se debía leer varias veces, el tiempo y la presión no permiten realizar un análisis juicioso de los textos y las preguntas. Otros afirman que no se presentó ninguna dificultad, el nombre del módulo es Lectura Crítica pero no permite dar posición frente a lo planteado en los textos, la similitud en las respuestas, la descontextualización de las preguntas, textos monótonos, tomar posición frente a situaciones que se desconocen, algunos conceptos desconocidos dentro de las lecturas y las preguntas, la cantidad de lecturas. El factor que más incide, según los encuestados, es el tiempo frente a la cantidad de lecturas que presenta la prueba, así como la variedad de tipos de texto y el desconocimiento de algunas temáticas.

En otra de las preguntas, el estudiante debía definir la lectura crítica a partir del módulo de la prueba del Icfes. Cinco estudiantes no respondieron. Los demás no la definen de una manera concreta, sin embargo, existen puntos en común como la expresión de opiniones, la reflexión sobre los textos leídos, las situaciones del país, tomar posturas frente a algún tema o situación y transformar realidades, la intertextualidad a través de varias perspectivas frente al tema, fortalecer el pensamiento individual y ser capaz de apropiarse de ideas. Otros, una minoría, respondieron que es subjetiva, pues se manifiestan las singularidades de cada lector. En la siguiente gráfica se puede observar que el 64 % de los estudiantes no notó la diferencia entre lo que exige al lector comprender el módulo de Lectura Crítica y los otros módulos

de Saber Pro. Mientras que un 36 % sí, argumentando que la última prueba es de mayor complejidad, la tipología textual es diferente, el tiempo es corto para la lectura comprensiva de los textos, tenía temas desconocidos y el nivel de dificultad avanzaba a medida que pasaba la prueba.

Por último, se preguntó acerca de la preparación que brinda su universidad para enfrentarse al módulo de lectura crítica. El 63 % de los estudiantes no recibió preparación por parte de la universidad, de hecho, recomiendan que se tenga en cuenta la preparación para la prueba desde las clases que cursan durante su formación y que se realice una especie de pre-Icfes para reforzar el proceso durante el año de presentación de la prueba. El 37 % restante menciona que sí recibieron preparación para la prueba, pero no mencionan qué clase de preparación.

Pensamiento y lectura crítica en la universidad. En este apartado se preguntó a los estudiantes si consideran que dentro del plan de estudios de su programa les enseñan a leer de manera crítica. El 77 % de los estudiantes respondió de manera afirmativa, ellos mencionan estrategias como el uso de lecturas y debates que posibilitan la diversidad de puntos de vista. Algunos dicen que este proceso solo se da en algunos espacios académicos, otros aducen que esto depende del profesor, otros lo justifican desde los propósitos de formación de la universidad. Algunos de esos espacios, además de los mencionados en los resultados del cuestionario a docentes, en las licenciaturas: Seminario de Investigación, Debates Pedagógicos, Evaluación, Matemáticas y las asignaturas sobre Literatura y de Didáctica de la Literatura, la Escritura y la Lectura, además de las asignaturas de Lingüística. En el programa de Ingeniería Ambiental: Problemas del Conocimiento, Seminario de Investigación, Formulación de Proyectos, Bioética, y Administración Ambiental y Cultura, Sociedad y Cultura. Para el caso de la carrera de Lenguas Modernas: Negociación Intercultural, Estructuras de Pensamiento Complejo, Constitución Política, Comunicación Organizacional, Sistemas Urbanos contemporáneos, Contexto Geopolítico y Modelos de Comunicación.

Por otra parte, un 23 % respondió que no se enseña a leer críticamente, ya que llegan a la formación universitaria con muchos vacíos y

los cursos que se imparten dentro del plan de estudios no son suficientes; se solicita solo retomar los argumentos expuestos por los autores. El programa se enfoca más hacia lo teórico y no todos los docentes están comprometidos a formar los estudiantes en lectura crítica. Por su parte, las clases de materias transversales (cursos de lectura y escritura) al inicio de la carrera no son suficientes para este tipo de formación, que debería ser permanente, y otros plantean que se leen los textos como obligación o compromiso con la asignatura, pero no por que se llegue a una verdadera apropiación de los contenidos.

Además, dentro de la encuesta había una lista de frases donde los estudiantes debían escoger máximo cinco en relación con el pensamiento crítico:

- a. Analizar desde una perspectiva diferente
- b. Analizar creativamente
- c. Cuestionar el orden establecido
- d. Desarrollar la autonomía
- e. Ejercitar el pensar
- f. Generar confrontación de ideas
- g. Proceso cognitivo
- h. Construir juicios propios
- i. Someter a evaluación
- j. Comprender y respetar la diversidad
- k. Proponer transformaciones

- l. Emancipar
- m. Replantear las perspectivas propias
- n. Otras. ¿Cuál(es)?

La mayoría de los estudiantes relacionan el pensamiento crítico con el análisis desde una perspectiva diferente, también con generar confrontación de ideas y construir juicios propios, y otros lo relacionan con desarrollar la autonomía. Las anteriores relaciones tienen que ver con el pensamiento crítico, ya que de allí se busca que la persona sea autónoma ante diversas situaciones no solo de su vida, sino durante su formación profesional. Al ser una persona con autonomía, percibe la realidad de manera diferente, es capaz de confrontar diferentes perspectivas y elaborar sus propios juicios frente a un tema (figura 3).

Por otra parte, también lo relacionan con acciones como ejercitar el pensar, cuestionar el orden establecido y proponer transformaciones, también lo relacionan con un proceso cognitivo, replantear las perspectivas propias y someter a evaluación. Algunas de estas características se relacionan con lo enunciado en el párrafo anterior, ya que ayudan en el proceso de desarrollar una manera de pensar crítica (figura 3).

Por último, algunos estudiantes lo relacionan con analizar creativamente y comprender y respetar la diversidad, esta última debería ser importante, ya que si una persona piensa de manera crítica sabe respetar su entorno diverso. La frase que fue menos elegida fue “emancipar”, palabra importante en relación con el pensamiento crítico, ya que si la persona piensa críticamente y es autónoma es capaz de razonar de manera independiente y respetar la opinión de los demás (figura 4).

Finalmente, se preguntó a los estudiantes sobre las estrategias que utilizó el docente para promover el desarrollo del pensamiento crítico, las más comunes son analizar diferentes tipos de textos, investigar otras fuentes, hacer escritos (ensayos, reseñas críticas), análisis argumentativos, debates, realizar talleres, análisis de imágenes y textos, exposiciones, y enfrentar las posturas de varios autores frente a un tema.

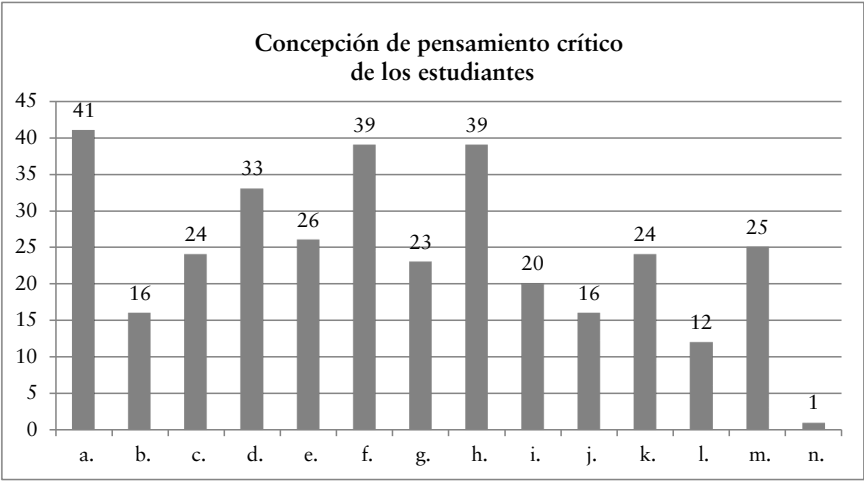


Figura 4. Concepción de pensamiento crítico de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Análisis de contenido de documentos institucionales

Enseguida se presenta el análisis que se realizó a los documentos institucionales seleccionados para este estudio y se hace a partir de cada una de las cuatro universidades de donde provienen dichos documentos, según se muestra a continuación.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. En este apartado se realizó el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el documento del Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec), este último tiene a cargo dos cursos obligatorios para todos los estudiantes durante el primer y segundo semestre que pretenden brindar herramientas para que el estudiante mejore sus procesos de lectura, escritura y oralidad. Dentro del análisis de cada documento se buscó acerca de las concepciones sobre pensamiento crítico y lectura crítica.

En el PEI se encontró que desde el planteamiento de la filosofía institucional se busca formar ciudadanos críticos, personas que respeten la diversidad cultural que existe en su entorno, que respeten y sean respetados por los demás. Además, desde el enfoque praxeológico que se encuentra presente en todas las prácticas de Uniminuto se

plantea “formar profesionales, a nivel de pregrado y posgrado, que sean al mismo tiempo líderes e innovadores sociales; y quiere contribuir a la transformación de las comunidades potenciando sus capacidades propias” (PEI, 2014, p. 39). De acuerdo con el modelo pedagógico y la formación enfocada hacia lo social, los profesionales deben ser líderes que innoven y sean capaces de causar un impacto en las comunidades de las cuales formen parte, siempre reflexionando sobre su práctica para replantearse continuamente; por tanto, dentro de la praxeología se plantea que el estudiante debe poseer una postura reflexiva frente a su quehacer, es decir, evaluar constantemente su impacto en el entorno en el cual se encuentra inmerso y cuestionarse acerca de su contexto para procurar siempre una mejora. Es evidente que el PEI de la universidad tiene planteamientos definidos respecto al trabajo del pensamiento crítico y la lectura crítica.

Por otra parte, el documento del Departamento de Ceplec corresponde al año 2012 y se encontraba en procesos de ajuste. Sin embargo, desde los procesos de lectura y escritura se pretende impactar a los estudiantes de Uniminuto, más aún, teniendo en cuenta que Ceplec es un área transversal y que la escritura y la lectura son procesos que están presentes en todo momento de la vida del estudiante, lo cual pretende aportar a su formación integral. Existe concordancia con lo que se plantea en el modelo praxeológico.

Universidad El Bosque. Para observar la concepción de pensamiento y lectura crítica de la Universidad El Bosque, se seleccionaron dos documentos en su versión para el año 2014: 1) *Políticas y Gestión Curricular Institucional* y 2) *Registro Calificado* del programa de Ingeniería Ambiental, donde se plantea el modelo biopsicosocial cultural como la base de la institución, y el aprendizaje significativo como modelo pedagógico. En el primer documento (*Políticas y Gestión Curricular Institucional*), la concepción de pensamiento crítico que se observa es afín con varias de las frases seleccionadas para el análisis y, además, se configura con otras frases del texto en las que aparece el adjetivo “crítico”. En cuanto al primer grupo, el pensamiento se relaciona principalmente con *la comprensión y el respeto a la diversidad, desarrollar la autonomía, desarrollar procesos cognitivos y proponer transformaciones.*

En menor medida, dado el número de citas, con la construcción de juicios propios, replantear las perspectivas propias, someter a evaluación, analizar desde una perspectiva diferente, pensar creativamente, cuestionar el orden establecido y ejercitar el pensar; en cuanto a las frases donde aparece el adjetivo crítico se encontraron “actitud crítica”, “pensamiento crítico”, “discusión para la crítica”, “conocimiento crítico” y “crítico”.

La “comprensión y el respeto por la diversidad” se entienden, desde los planteamientos institucionales, como el respeto por la diferencia, porque la diferencia es positiva y es un valor presente en la sociedad. Esa diferencia se evidencia en la multiculturalidad; si bien la concepción institucional sobre la comprensión y el respeto a la diversidad está presente en el documento del programa de Ingeniería Ambiental, se puede observar que, cuando se hace referencia al tema desde los objetivos del programa, el respeto por la diversidad se reduce al respeto de las expresiones culturales.

La “autonomía” se plantea como una cualidad que está al mismo nivel de lo crítico-librepensador y es parte de la construcción del sujeto bio-psico-social, contribuye a la transformación de los demás, tiene dimensiones (como ser en el mundo, la responsabilidad del crecimiento propio y la transformación cualitativa) y se relaciona con la ciudadanía para la justicia, la paz y la convivencia. La “autonomía” se logra a través de la capacidad de aprender a aprender, principalmente con el fin de la actualización. El mecanismo creado por la universidad para conseguir la autonomía es el *Proyecto LEA*, que, articulado con la misión y las directrices institucionales, propone incentivar la capacidad de pensamiento crítico para que el estudiante la logre. La “transformación” es entendida como una dimensión de la “autonomía” y se logra a través del conocimiento crítico del mundo y la comprensión crítica de la realidad.

La “construcción de juicios propios”, por su parte, puede relacionarse con el término “libertad de pensamiento”. El “someter a evaluación” se ve como un “juicio” o un “examen crítico” que contribuye a la liberación de los propios juicios y a la solución de los conflictos sociales.

El “análisis desde una perspectiva diferente” se hace evidente en el papel que la universidad da a las humanidades como eje fundamental para la formación, mediado por la educación liberal desde la cual

se exige la capacidad de entender el mundo desde el punto de vista del otro, lo cual requiere el desarrollo de competencias de integración histórico-culturales que supone una comprensión amplia y crítica del mundo contemporáneo. Esta comprensión crítica supone tener competencias de integración histórico-culturales, relacionadas con la expansión del horizonte de comprensión, para encontrar soluciones a los problemas.

El pensamiento crítico, en términos de “pensamiento creativo”, se observa en los objetivos del modelo pedagógico que impulsa la universidad: el aprendizaje significativo. El pensamiento crítico se asocia con aprender a usar creativamente el conocimiento, aprender a resolver problemas del mundo real y cambiar el modo de pensar de sí mismo y de los demás. El ejercicio del pensar se observa en las competencias que desarrolla el programa de apoyo de LEA, las relacionadas con el compromiso cívico-político y ciudadano, al igual que la reflexión crítica del entorno, lo que supone que lo crítico es un ejercicio cognitivo que se realiza sobre el entorno.

El “cuestionamiento del orden establecido” está presente en el papel de las humanidades como eje fundamental para la formación integral. Este cuestionamiento se puede lograr a través de la educación liberal y contribuye a la formación del ciudadano del mundo. Hay una relación entre el “ciudadano del mundo” y el “desarrollo de procesos cognitivos”, en tanto pensamiento crítico, en el apartado sobre las humanidades como eje fundamental para la formación integral. Allí se presenta el pensamiento crítico como una competencia cognitiva que junto a otras de este tipo contribuye al “trasfondo teórico e histórico de la mayoría de las disciplinas científicas y técnicas” (Universidad El Bosque, 2011, p. 139).

En cuanto a las frases en donde aparece el término “crítico” se encontraron “actitud crítica”, “capacidad de razonamiento o pensamiento crítico”, “discusión para la crítica”, “conocimiento crítico”. Desde la primera frase se puede pensar que la Universidad El Bosque concibe lo crítico como una actitud que supone una disposición de ánimo que puede ser conseguida por los científicos y los profesionales, y que, junto con la actitud investigativa y de búsqueda, permite lograr la libertad de pensamiento, lo cual contribuye a la toma de decisiones.

El “pensamiento o razonamiento crítico” se ve como una capacidad que puede promover el diálogo razonable y productivo, y junto con el pensamiento humanístico puede favorecer a la autonomía del aprendizaje. Lo “crítico” se piensa como una capacidad del razonamiento, útil para la resolución de problemas. La “discusión crítica” es una herramienta para la toma de posición sobre acontecimientos, situaciones o dificultades en la sociedad que puede llevar a encontrar alternativas a los conflictos. Y, desde la perspectiva particular de la *Comunidad LEA*, lo “crítico” es una capacidad que puede conducir a la autonomía del aprendizaje y puede promover el diálogo crítico razonable y productivo.

El “conocimiento crítico” supone que hay un *conocimiento crítico* del mundo en el que vivimos, el cual es proporcionado por un funcionario de la universidad (el profesor). Este conocimiento permite observar que la situación actual no es aceptable y necesita ser cambiada con ayuda de ese tipo de conocimiento.

De otro lado, en el documento del *Registro Calificado* del programa de Ingeniería Ambiental, el sentido de pensamiento crítico se relaciona con los términos de “respeto a la diversidad”, “desarrollar la autonomía”, “proponer transformaciones”, “analizar creativamente” y “replantear las propias perspectivas”. El “respeto de la diversidad” está presente en la misión del programa de Ingeniería Ambiental, lo cual proviene del modelo bio-psico-social que guía el interés de la universidad. Este respeto se limita a la diversidad del país y no considera que el estudiante podría ejercer su profesión en otros países. Este respeto también se ve en una de las competencias del ser: la tolerancia a la diferencia.

El “desarrollo de la autonomía” aparece en el Proyecto Educativo del Programa de Ingeniería Ambiental, pero no es claro qué se entiende por este. Quizá se refiera al dominio personal de las herramientas conceptuales para que el estudiante no dependa de nadie. También tendría que ver con incentivar el análisis de los propios procesos, lo cual puede llevar al pensamiento autónomo.

En cuanto al “proponer transformaciones”, estos cambios se dirigen a las actividades económicas, sociales y políticas con el fin de conseguir la sostenibilidad ambiental, un fin técnico y no uno que contemple la transformación individual y social en cualquier ámbito de la vida.

El “análisis creativo” también está presente en el Proyecto Educativo del Programa de Ingeniería Ambiental. Según el documento, la creatividad se puede lograr a través del dominio de herramientas conceptuales de las diferentes áreas y se aplica a los diferentes procedimientos que quizá sean los propios de cada área.

Finalmente, respecto al “replantear las propias perspectivas”, esto se evidencia a través del término “autocrítica”. La autocrítica es una de las competencias del ser que sirve para la evaluación, reconocimiento de los errores y la disposición para corregirlos.

En cuanto a las frases que incluyen el adjetivo “crítico”, se encuentran con los sustantivos “actitud”, “comportamiento”, “sentido y discusión”. La “discusión crítica” se ve como una disposición de ánimo para hacer críticas y es una cualidad del ingeniero ambiental de la universidad. El “comportamiento crítico” es una actuación manifiesta en hacer críticas y está al mismo nivel del comportamiento responsable. El “sentido crítico”, como competencia del ser, podría significar: 1) capacidad de reconocer la complejidad de los problemas ambientales y de relacionarse con estos a través de la actividad de hacer críticas que conduzca a la solución de estos; o 2) enfocar, entender o juzgar la complejidad de los problemas ambientales a través de críticas que lleve a su solución. Además, la solución de esos problemas ambientales también requiere de una visión holística.

La “discusión crítica” es una competencia de saber comunicar que promueve en sus estudiantes el programa de Ingeniería Ambiental. El término “discusión crítica” se observa a partir del término “apertura a la discusión crítica”, pero no devela su significado en este documento (*Registro Calificado*); no obstante, desde el sentido de “discusión crítica” hallado en el Proyecto Educativo Institucional, se puede deducir que es la actitud favorable de transigencia al uso de la discusión como una herramienta para la toma de posición sobre acontecimientos, situaciones y dificultades de la sociedad, y su fin es encontrar alternativas a los conflictos.

En conclusión, la Universidad El Bosque se ocupa del desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, no desde una teoría o enfoque crítico en particular, sino desde algunos criterios provenientes de otras fuentes, que coinciden con la concepción de pensamiento crítico

explorada en este estudio. Estas provienen del modelo biopsicosocial cultural, el modelo de aprendizaje significativo y a través de la orientación desde las humanidades. De otro lado, en los documentos revisados no se identifican menciones relacionadas con la lectura crítica más allá de la palabra “argumentación”, que hace parte de la sigla LEA (lectura, escritura y argumentación).

Universidad EAN. Para el 2014, la Universidad EAN no tiene una política dirigida al desarrollo del pensamiento ni la lectura crítica; sin embargo, algunas citas del PEI y de los Lineamientos Institucionales y Curriculares del Programa de Lenguas Modernas mencionan algunas ideas que se pueden relacionar con el pensamiento crítico. Del PEI se identifica la siguiente cita en cuanto al término que se subraya aquí, “solución de problemas”:

La Institución ratifica su vocación por la docencia centrada en la formación integral de la persona y el estímulo a la formación profesional, basada en el desarrollo de las aptitudes y actitudes emprendedoras. Educa con la premisa en la cual el conocimiento contribuye a la solución de problemas reales de la sociedad, el empresariado, los emprendedores y la academia; por este motivo desarrolla intensamente una relación entre la universidad y la empresa.

Esta cita permite pensar que la solución de problemas presupone el uso del conocimiento a través del análisis desde la perspectiva social de la empresa para la solución de problemas reales de la sociedad desde el desarrollo del conocimiento. Lo anterior quizá podría considerar el respeto por la diversidad, la confrontación de ideas y el cuestionamiento del orden establecido. La primera se puede pensar como una condición necesaria para la comprensión de los problemas sociales, del empresariado y del emprendedor, y de la academia. La segunda es indispensable para pensar la solución a los problemas. La tercera podría ser una ruta tomada por el profesional de la EAN, una ruta que no se plantea en el documento pero que no se excluye.

Universidad Pedagógica Nacional. Para cotejar las menciones referentes a pensamiento crítico y lectura crítica presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional se tuvieron en cuenta los siguientes documentos institucionales: *Proyecto Educativo*

Institucional (abril de 2010), *plegable informativo Licenciatura en Educación Infantil* (2013), *documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos* que se encuentra en el Anexo 31 del documento entregado por la Licenciatura de Educación Infantil en el marco de su proceso de renovación de acreditación de alta calidad (2008) y *complementos al documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos* (2012).

Es de resaltar que el rastreo de categorías inherentes a pensamiento crítico y lectura crítica en dichos documentos fue muy prolífico, debido a que la Universidad Pedagógica, al ser pública y formadora de formadores, propende por el espíritu crítico-reflexivo de sus estudiantes, fundamental para incidir en la configuración de ciudadanos comprometidos con su contexto social. Bien se expresa en el PEI que la misión universitaria es hacer eficaz el servicio de la inteligencia educadora propio de la comunidad académica como “constructora legítima de la democracia, promotora de la inclusión de los colombianos en la vida social, activadora permanente de la cultura nacional y productora de un discurso sistemático de la práctica social en la educación” (PEI, 2010). En este sentido, puede decirse que la Universidad Pedagógica Nacional acude al discurso y a la praxis social, formativa y transformadora de la educación que hace acopio del pensamiento crítico.

Por otro lado, al presentar diferentes miradas sobre lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico, fundamentadas en la investigación y en el reconocimiento y comprensión del contexto, hacen posible que en la universidad:

La práctica educativa se proyecta como constructora de subjetividades y de nuevos escenarios en el desarrollo social, político y económico de la Nación... La educación ha de desarrollarse inmersa intrínsecamente en las condiciones de su contexto socio-cultural y, en consecuencia, fomentar las actitudes de respeto mutuo y de conocimiento de otros estilos de vida, de capacidad crítica al analizar situaciones de discriminación e inequidad, de descentración para comprender al otro y lo otro. (PEI, 2010)

En este sentido, la especificidad de los objetos de estudio de la Universidad Pedagógica permite que se desarrollen acciones en su práctica social en el ámbito de lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico que lleva a que se analice desde una perspectiva diferente, pues el estudiante y maestro en formación no solo posee un conocimiento disciplinar, sino que debe buscar las estrategias para que ese conocimiento llegue de manera efectiva a diferentes poblaciones por medio de entornos significativos; y es precisamente en esa búsqueda donde deviene el pensamiento crítico. Además, el hecho de que la Universidad Pedagógica reconozca y comprenda los diversos contextos de práctica educativa permite la comprensión y el respeto a la diversidad y la proposición de transformaciones que inciden en la construcción de subjetividades, y en el análisis y el debate sobre la educación en todas sus dimensiones.

Al tener en cuenta la universidad las situaciones de discriminación e inequidad en el contexto colombiano, se está propendiendo por el análisis desde una perspectiva diferente en la que la capacidad crítica trasciende el mero análisis y el cuestionamiento para propender por las transformaciones. Es de resaltar también que la Universidad Pedagógica presta especial atención a la población vulnerable, de sectores marginados y con problemas de discapacidad, y para ello acude a la discusión de temas y problemas desde los contextos de seminarios y de prácticas pedagógicas.

Un aspecto relevante es que la visión de la universidad contempla lo siguiente: “La Universidad Pedagógica Nacional... será reconocida ... como una comunidad pedagógica de alto nivel intelectual, científico, ético y estético, centrada en... la generación de pensamiento pedagógico crítico y la formación de ciudadanos conscientes de su compromiso con la construcción de futuro” (PEI, 2010). Para ello, acude como perspectiva epistemológica a la pedagogía del oprimido y de la liberación de Paulo Freire, que son uno de los fundamentos de la pedagogía crítica; pero también acude a otras perspectivas y enfoques de la pedagogía crítica, como la de Peter McLaren, las cuales propenden por el cuestionamiento del orden establecido en la medida que retoman teorías marxistas y las actualizan al contexto latinoamericano y colombiano.

Se parte también de la idea de que el diálogo es fundamental para derrotar a la opresión cultural y de que la educación reafirma la liberación, lo cual lleva a que se ejerzan acciones de índole pedagógica consecuentes con este ideario y con ello se propongan transformaciones para vivir en una sociedad más democrática. Todo esto hace posible que los estudiantes de la Universidad Pedagógica desarrollen el pensamiento crítico teniendo en cuenta diferentes lecturas de textos y contextos.

Por otro lado, en el *plegable informativo de la Licenciatura en Educación Infantil*, que tiene como objeto la formación de maestros para el trabajo educativo con niños menores de ocho años, se expone que “busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente, en general, y los procesos pedagógicos, en particular” (P. I. Licenciatura Educación Infantil, 2013), y dentro de sus propósitos de formación los que más se relacionan con el pensamiento crítico son:

Abordar analíticamente la relación entre educación, sociedad y cultura, haciendo énfasis en una formación socio humanística que permita el reconocimiento de la dimensión ética, social y política del quehacer pedagógico y fomentar una aproximación crítica a las políticas que enmarcan la labor docente y a los procesos educativos en marcha, así como al impacto de sus propias intervenciones como maestro. (P. I. Licenciatura Educación Infantil, 2013)

Como se puede apreciar, la formación de docentes comprometidos con la niñez posibilita en los maestros en formación la consecución del sentido reflexivo y crítico respecto a diferentes instancias del quehacer pedagógico y de los contextos socio-culturales del país, lo cual lleva a proponer transformaciones que se materializan en propuestas pedagógicas, políticas sociales y culturales en favor de la infancia, con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Ver el quehacer pedagógico de una manera analítica y articuladora posibilita en el docente de igual forma el pensamiento crítico conducente a la transformación social y a la emancipación.

Otro documento, en el que se rastrean categorías inherentes al pensamiento crítico, es el de “complementos al documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos”, en el que Corredor et ál. (2012) exponen que la perspectiva pedagógica del núcleo busca una articulación de saberes en pro de una formación crítica. Esta formación se puede relacionar con las categorías de pensamiento crítico “cómo analizar desde una perspectiva diferente”, “cuestionar el orden establecido”, “desarrollar la autonomía” y “proponer transformaciones”, las cuales se tuvieron en cuenta en las encuestas:

Afirmar que nuestro núcleo se adhiere a un modelo o tendencia pedagógica particular, sería nocivo en la medida que se busca la apertura de sentidos hacia diferentes aristas que conduzcan al trabajo significativo, constructivo y enriquecedor. Sin embargo, podríamos decir que estamos cercanos a la idea del aprendizaje significativo de Ausbel, en el que se cuenta con el saber previo del estudiante, para articular con el conocimiento académico en aras de la significación; también a la pedagogía crítica de Peter McLaren; a la pedagogía del oprimido de Paulo Freyre y a la pedagogía por proyectos. (Corredor et ál., 2012)

Puede decirse, por tanto, que la articulación entre los fundamentos del Núcleo Común de Comprensión y Producción de Textos, y los fundamentos pedagógicos que caracterizan la misión de la universidad apunta hacia la perspectiva de la comunicación y del discurso, centrada en un enfoque dialógico y polifónico de la comunicación, aplicable a todas las áreas del quehacer pedagógico, con unos presupuestos axiológicos de alteridad, equidad, tolerancia, afectividad, sentido constructivo y formativo que parte del lenguaje para trascender a otros dominios. Todo esto deja entrever cómo tanto el pensamiento crítico como la lectura crítica logran superar el escenario de aula de clase para incidir y trascender en diferentes contextos pedagógicos en los cuales se propongan transformaciones de índole social.

Respecto a lectura crítica, los documentos de los núcleos comunes, en los que se cuenta el de comprensión y producción de textos, dan cuenta de una aproximación epistemológica, pedagógica y didáctica, en consonancia con los pilares del pensamiento crítico expuestos

en el PEI que hacen evidente la importancia que tiene para la institución desarrollar esta habilidad comunicativa a todo nivel. Por ejemplo, García et ál. (2008), en el *Documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos*, exponen que para acceder a la lectura crítica se debe pasar por la comprensión y la interpretación textual para acceder a las acciones de tipo propositivo, entre las que se cuenta la investigación. De ahí que en el Núcleo de Comprensión y Producción de Textos se privilegien textos de tipo argumentativo, que permiten el desarrollo de procesos inherentes a la lectura crítica que pasan por la comprensión de las partes de un texto, los contenidos explícitos e implícitos, manejo de la intertextualidad, comprensión de la estructura argumentativa y producción entendida como valoración y emisión de juicios de valor. Todo esto supone comprender las macro y superestructuras, las formas de discurso, las intencionalidades y las tesis que comportan, así como también identificar y explicar las perspectivas teóricas que están en juego, bien sea para contrastarlas, para asumirlas o para ir construyendo sus propias tesis, acciones que se llevan a cabo en los espacios académicos de Comprensión y Producción de Textos I y II correspondientes a primer y segundo semestre.

Por otro lado, es necesario resaltar que en la Licenciatura en Educación Infantil, al igual que en las otras licenciaturas de la Facultad de Educación, se focaliza en la argumentación textual, que brinda herramientas fundamentales al estudiante, para desarrollar tanto la lectura como el pensamiento crítico, según lo plantea el documento:

La argumentación escrita implica entonces pasar de la opinión inmediata al razonamiento profundo sobre un tema, es decir, pasar de la superficie, del comentario que repite los discursos cotidianos o de los medios de comunicación de manera acrítica, a un discurso cuya forma de razonamiento implica poner en cuestión las certezas, identificar y reconocer la suficiencia o insuficiencia de unos argumentos, problematizar los conceptos. (García et ál., 2008)

Se puede decir que la argumentación oral y escrita se da en la mayoría de espacios académicos de la universidad, pero el núcleo de Comprensión y Producción de Textos, en su espacio académico de Comprensión y

Producción de Textos II (segundo semestre), privilegia estas acciones brindando herramientas para conocer los contenidos locales de un texto, así como de la estructura argumentativa y las problematizaciones que subyacen a la hora de abordar la argumentación en el ámbito oral y escrito, instancias que coadyuvan a la problematización de conceptos, ideas, argumentos, valoraciones, etc.

Por otro lado, dentro de los *Complementos del documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos*, es evidente que se privilegia la noción de lectura como trabajo y producción, en consonancia con los planteamientos de Zuleta, quien retoma a Nietzsche:

Zuleta [...] en su Conferencia sobre la lectura (1998), expone que “al poner el acento sobre la interpretación, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir adquirir. Leer es trabajar” (p. 16) [...]. De igual forma considera que para llegar a la afectación del texto se debe partir de una pregunta o problema que guíe la lectura en un sentido constructivo: “leer a la luz de un problema”. (Corredor et ál., 2012, p. 30)

Al privilegiarse una concepción de lectura como trabajo e interpretación, en detrimento de una concepción de lectura como recepción y consumo, se está propendiendo por el ejercicio de una lectura crítica en la que las preguntas problematizadoras hacen que el lector esté continuamente interrogando al texto y buscando la articulación con diferentes contextos, haciendo posible la identificación y evaluación de contenidos.

El núcleo común es consciente de que para iniciar al lector-estudiante en el mundo de los libros no hay nada mejor que el placer, la seducción y la libertad, en detrimento del deber. Por eso, los maestros de este núcleo, sensibles frente a la lectura de textos y de mundo, pretenden despertar, como dice Ospina, mediante el ejemplo, el apetito lector. De esta manera, y más que desde la técnica, es que se busca dicho fin. Los maestros son conscientes, por tanto, de que para llegar a la lectura crítica se requiere partir del deseo de leer, que puede llegar incluso a una obsesión, la feliz obsesión que nos hace más humanos, más sensibles. Esto se hace evidente en el texto *Complementos*

al documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos, cuando los autores, parafraseando a Ospina (2006), exponen que:

Una concepción de lectura polisémica y multidireccional resulta atractiva a la hora de buscar la inmersión del estudiante en esos mundos posibles. Por eso, se afirma que la lectura traspasa la técnica, linda con el terreno del placer y del goce estético; allí donde la imaginación, la magia, la evocación, la ensoñación se confabulan en una dinámica donde el lector se deja traspasar precisamente por esos lenguajes. (Corredor et ál., 2012, p. 57)

Por todo lo anterior, puede decirse que los documentos institucionales que se tuvieron en cuenta para hacer el rastreo del pensamiento crítico y la lectura crítica en la Universidad Pedagógica Nacional y, en particular, en la Licenciatura en Educación Infantil, dan cuenta de un compromiso institucional por la formación crítica de sus estudiantes, pues son los maestros los encargados de generar transformaciones sociales en entornos diversos del ámbito pedagógico donde se hace necesaria la capacidad argumentativa, que pasa por el ejercicio lector riguroso que permite el análisis crítico, la identificación de problemáticas y posibles soluciones.

Resultados en el módulo de Lectura Crítica

En la figura 5 se puede observar el puntaje obtenido en el año 2014 por los estudiantes de la muestra, junto a su grupo de referencia, es decir, aquel grupo de carreras afines con el programa académico observado. De la Corporación Universitaria Minuto de Dios se observa el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y de la Universidad Pedagógica Nacional se toma el puntaje de la Licenciatura en Educación Infantil. Estos dos programas hacen parte del grupo de referencia, que corresponde a todos los programas de licenciaturas del país.

Por parte de la Universidad EAN, se observa el promedio del puntaje obtenido por los estudiantes de Lenguas Modernas, cuyo grupo de referencia corresponde a las carreras de humanidades. En el caso de

la Universidad El Bosque, se toman el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de Ingeniería Ambiental y se le compara con el grupo de referencia que reúne a todos los programas de ingeniería del país.

A juzgar por la información de la gráfica, los estudiantes de Ingeniería Ambiental de la Universidad El Bosque y los de Lenguas Modernas de la Universidad EAN obtuvieron los mejores puntajes entre los programas estudiados (10.54 y 10.42, respectivamente), y los estudiantes de Ingeniería Ambiental de la Universidad El Bosque estuvieron 0.38 puntos por encima de su grupo referencia (ingenierías). Pero el resultado de la EAN no es óptimo si se le compara con su grupo de referencia (humanidades), pues sus estudiantes se ubicaron 0.38 puntos por debajo de este (figura 5).

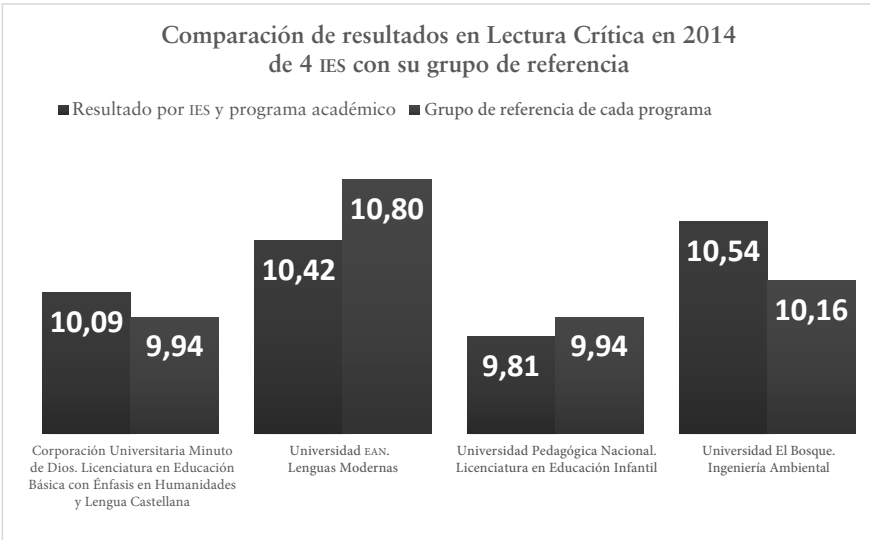


Figura 5. Resultados en el módulo de Lectura Crítica de Saber Pro suministrado en 2014, de cuatro programas académicos de cuatro universidades comparado con su grupo de referencia

Fuente: elaborado con base en los resultados de la prueba de competencias genéricas aplicadas por el Icfes en 2014, disponible en la página web del Icfes.

Los resultados de las licenciaturas seleccionadas son similares. Los estudiantes de Uniminuto obtuvieron un promedio de 10.09, 0.15

superior al de su grupo de referencia (licenciaturas). Mientras tanto, los estudiantes de la Universidad Pedagógica consiguieron 9.81, 0.13 por debajo de su grupo de referencia (figura 5).

De otro lado, si se consideran los puntajes obtenidos por los estudiantes en relación con la política institucional revisada en la sección de “análisis de contenido”, se observa que las universidades que tienen un proyecto de desarrollo del pensamiento crítico (universidades El Bosque, Uniminuto y Pedagógica) consiguen puntajes superiores al de su grupo de referencia, o por lo menos están muy cerca de él, tal como es el caso de la Universidad Pedagógica. La Universidad EAN no tiene un proyecto de desarrollo del pensamiento crítico y sus estudiantes se ubican por debajo de su grupo de referencia, en un grupo que tiene un promedio de puntaje mayor a los grupos de referencia de los otros programas académicos seleccionados para este estudio (figura 5).

Esta situación deja más interrogantes que respuestas. Si bien los estudiantes de Lenguas Modernas de la EAN obtuvieron un puntaje menor al de su grupo de referencia, también es cierto que consiguieron un puntaje mayor al de las licenciaturas seleccionadas, las cuales provienen de una universidad que le apuesta al desarrollo del pensamiento o lectura crítica. Entonces, si la existencia de una política de pensamiento o lectura crítica no explica el puntaje global obtenido por los estudiantes, ¿cuál es la razón por la cual obtienen un buen puntaje en la prueba de Lectura Crítica? ¿Por qué hay grupos de referencia con un mayor rendimiento en la prueba en comparación con otros? (figura 5).

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se resuelven a través de las preguntas de investigación. En este apartado, se responde un conjunto de preguntas que se encuentran relacionadas lógicamente entre sí. A continuación, se mencionan los principales hallazgos.

¿Los directivos, los docentes y los estudiantes conocen la concepción de lectura crítica de la prueba Saber Pro? No todos los directivos ni los docentes, de cada universidad, conocen el *módulo de Lectura Crítica de Saber Pro* (MLC). Sin embargo, en dos de las universidades estudiadas, la Universidad El Bosque y Uniminuto, se prepara a

los estudiantes para la presentación de la prueba Saber Pro, para lo cual diseñan talleres, evaluaciones e incluso simulacros. En cambio, la Universidad Pedagógica Nacional no realiza una preparación a los estudiantes para presentar la prueba debido a que considera que la formación a lo largo de la carrera es suficiente, tal como los espera el Icfes. Así, el 63 % de los estudiantes no recibió preparación por parte de la universidad, de hecho, recomiendan que se tenga en cuenta la preparación para la prueba desde las clases y que se realice una especie de pre-Icfes.

Quienes conocen los resultados, mencionan la importancia de realizar un mayor acompañamiento a los estudiantes para obtener mejores puntajes, al tiempo que se plantea buscar y desarrollar estrategias de preparación que brinden mayores elementos para mejorar.

Desde la perspectiva del estudiante, una vez presentada la prueba, no recuerdan preguntas particulares del MLC, pero sí son capaces de recordar los temas discutidos en los textos, los cuales son de dominio general. Además, ellos percibieron de manera diferente la dificultad para resolverla. Algunos advirtieron que no tuvieron dificultades con el desarrollo del MLC, notando que no hay diferencia en la exigencia de este módulo frente a la lectura que exigen los otros módulos de la prueba. Quienes consideran que experimentaron dificultades afirman que la lectura en la prueba es de mayor complejidad respecto a los otros módulos, su tipología textual es diferente, no les permite dar su propia opinión, tiene textos largos que los obliga a apresurarse para cumplir con la tarea y que provocan fatiga, las opciones de respuesta son similares, las preguntas están descontextualizadas, los textos monótonos, los conceptos desconocidos, hay una cantidad de textos que se deben leer y desconocimiento de algunas temáticas.

En cuanto a la concepción de *lectura crítica* (LC), luego de presentar la prueba, los estudiantes la conciben como la reflexión sobre los textos leídos y la intertextualidad a través de diferentes perspectivas del tema, lo cual resulta congruente con el modelo de LC de la prueba en la subcompetencia 3 (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido), aunque el estudiante no describe en qué consiste la reflexión sobre lo leído. Sin embargo, algunos estudiantes conciben la LC del MLC como la expresión de opiniones, tomar posturas frente a

algún tema o situación y la transformación de realidades, afirmaciones que no están presentes en la prueba del Icfes. Esto muestra que los estudiantes tienen dificultades para develar la concepción de LC de la prueba, lo que se puede tomar como indicio de que su concepción de LC no la tienen bien definida, de modo que no pueden identificar la propia del Icfes.

El hecho de que gran parte de docentes y estudiantes no conozcan la concepción de LC de MLC puede ser una causa de que los estudiantes no alcancen altos desempeños en la prueba, por lo cual es conveniente orientarlos en el conocimiento conceptual y metodológico de esta. No obstante, esa solución va en contra de lo que espera el Icfes en cuanto a que las competencias se deben desarrollar durante la formación en las instituciones. Entonces, ¿las instituciones de educación superior deberían adoptar el mismo referente de LC del Icfes para que sus estudiantes se enfrenten a la prueba y para que los resultados realmente comparen a estas instituciones? o ¿es mejor que cada universidad siga su proyecto y que la prueba determine dónde se logró un mejor desarrollo de la LC en sus estudiantes? El primer caso es peligroso porque permite una visión única sobre lo que es la LC, mientras que en la literatura se observan varios modelos. La segunda es una apuesta política de cada universidad, pero dejaría en desventaja a aquellas que no adopten el modelo del Icfes, respecto a las que sí lo hicieran.

¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico (PC) y de lectura crítica (LC) de las instituciones? ¿Esta concepción es similar a la del MLC de Saber Pro? ¿Cómo se desarrolla la LC y el PC en las instituciones? De las cuatro instituciones estudiadas, la Universidad Pedagógica Nacional es la única que tiene como proyecto el desarrollo del PC y lo piensa a través de la pedagogía crítica, tomando como base los postulados de Paulo Freire y Peter McLaren principalmente. No obstante, Uniminuto y la Universidad El Bosque propenden por el desarrollo del pensamiento crítico, aunque su modelo institucional y educativo no sea el desarrollo de este. ¿Cómo es esto? Sus modelos educativos contemplan algunas características asociadas al pensamiento crítico, que no son exclusivas para este tipo de pensamiento. La Universidad Pedagógica Nacional propone la transformación social; la Universidad

El Bosque, la transformación de la realidad y la construcción de juicios propios; y Uniminuto, la postura reflexiva.

Finalmente, se destaca que la Universidad EAN, en los documentos estudiados, no se propone el desarrollo del PC y, apenas, se puede identificar una que otra característica de su proyecto educativo que se podría relacionar con este tipo de pensamiento; en todo caso, ninguna de las universidades estudiadas contempla el modelo de lectura crítica propuesto por el Icfes.

Siguiendo los resultados, el 57 % de los directivos promueven la formación en PC de los profesores y de los estudiantes. A los docentes, a través de cátedras, cursos libres, seminarios abiertos a profesores, participación en ponencias y procesos de investigación. La mayoría de los docentes (73 %) también considera que la universidad ha desarrollado y viene desarrollando un plan de estudios en el que se tiene en cuenta la construcción de una LC en la que, a través de las asignaturas, se invite al estudiante a plantear argumentos y cuestionarse frente a los demás, haciendo uso de sus conocimientos previos para ponerlos en práctica. Para los directivos docentes, esas asignaturas se ofrecen en semestres avanzados, tales como trabajo de grado, prácticas profesionales y asignaturas ligadas a la pedagogía. Sin embargo, hay docentes que advierten que el desarrollo del PC no debe ser exclusivo de un espacio, sino que debe ser transversal a lo largo del currículo.

Los estudiantes creen que las asignaturas que orientan estos procesos son de dos tipos: unas enfocadas a los procesos de lectura y escritura, y las otras son de tipo interdisciplinar en las que se crea un escenario para la discusión, tales como los seminarios de investigación y materias disciplinares con un enfoque humanista.

Al mismo tiempo, la mayoría de los profesores (88 %) abordados aseguran que enseñan a leer críticamente, lo cual es percibido por la mayoría de los estudiantes (77 %). Lo que haría falta es revisar en qué medida el docente lo hace a partir de y en coherencia con una política institucional o si lo orienta más bien desde su propio conocimiento. No obstante, se tiene la sospecha de que en la Universidad Pedagógica Nacional se sigue el fundamento planteado en sus PEI y en las otras universidades (incluida la EAN) a partir de la concepción propia de sus

docentes, de aquellos que consideran que es importante realizar prácticas para el desarrollo del PC y la LC.

En cuanto a las estrategias pedagógicas empleadas, los docentes promueven la lectura de diversos tipos de texto de los cuales se identifica la intención comunicativa y los elementos textuales que lo conforman, solicitan su elaboración, además de la resolución de algunas preguntas y la realización de análisis de textos audiovisuales. Otras actividades que desarrollan son los debates y discusiones alrededor de un tema, con el fin de confrontar ideas. Lo anterior es congruente con lo que gran parte de los estudiantes afirman: los profesores usan lecturas y debates que posibilitan la diversidad de puntos de vista, además del análisis de diferentes tipos de textos, investigación de otras fuentes, ejercicios de escritura, análisis de argumentos, realización de talleres, exposiciones y la identificación de tesis del autor.

No obstante, los docentes no mencionan la realización de actividades relacionadas con otras capacidades de LC contempladas por el Icfes, tales como establecer las implicaciones y quizá reconocer las estrategias discursivas. Además, es muy poco lo que se hace para ir más allá del espacio académico en cuanto a la generación de transformaciones, acciones o participaciones con la realidad inmediata en la que se encuentran.

El género textual preferido por los docentes para el desarrollo de la lectura crítica es el ensayo —siguen los debates, mapas mentales y artículos e informes resultados de investigación—, aunque no indican de qué tipo, lo cual es poco recomendable en el sentido en que los docentes (por lo general) tienen concepciones diferentes sobre este género textual y, en el ámbito de la educación superior, con frecuencia ocurre que los docentes no orientan la escritura de textos, lo cual trae confusión a los estudiantes.

Finalmente, la principal motivación de los directivos docentes en la promoción del PC y la LC es seguir un propósito del proyecto educativo de la universidad y su propio interés. En segundo lugar, el seguimiento de una directriz del programa o de la Vicerrectoría Académica, mientras que la principal motivación de la mayoría de los docentes (77 %) es su propio interés. Entonces, el desarrollo del PC y LC se da básicamente

por el interés de los docentes más que por el seguimiento de un proyecto educativo de su universidad. Así, parece que entre los docentes está arraigada la idea de la importancia del PC y la LC en la educación superior, por lo cual los incluye en su trabajo cotidiano con sus estudiantes.

¿Cuál es la concepción de pensamiento crítico (PC) y de lectura crítica (LC) de estudiantes, profesores y directivos docentes? ¿De dónde surge la concepción de PC y LC del directivo y del docente? Si bien los directivos, docentes y estudiantes están en lo cierto en cuanto a lo que es la LC en general, esta difiere de la propuesta por el Icfes en 2014. En primer lugar, estos actores reducen la LC a la argumentación y a la interpretación dentro de un contexto. Los docentes y estudiantes también consideran que su ejercicio depende de un conocimiento previo. En segundo lugar, en cuanto al modelo del Icfes, estos actores dejan de lado la importancia del nivel microestructural, la identificación de diferentes estrategias discursivas, la intertextualidad y el reconocimiento de las implicaciones de los discursos.

En el caso particular de los docentes, estos consideran que la identificación del sentido global, las voces discursivas y la estructura del texto son importantes para la comprensión y la apropiación de este. Mientras tanto, los estudiantes advierten que la lectura crítica está relacionada con la argumentación, la identificación de tesis e ideas del texto, la reflexión, el cuestionamiento y la evaluación de lo leído; evidentemente, las ideas sobre LC de los directivos, docentes y estudiantes difieren en una buena parte de la propuesta por el Icfes, lo cual podría tener como consecuencia un bajo desempeño de los estudiantes en esta prueba. En cuanto a la concepción de PC, los docentes coinciden con los directivos, en general, que el PC se relaciona con la confrontación de ideas, la construcción de juicios propios y el replanteamiento de perspectivas propias. Los docentes, por su parte, tienen una visión más amplia sobre este, que contempla también la generación de confrontación de ideas, comprender y respetar la diversidad, y ejercitar el pensar.

Lo anterior lo reconocen a pesar de que solo cerca de la mitad de los directivos y la cuarta parte de los docentes tuvo una formación en este tema, de lo que recuerdan unas pocas cátedras (relacionadas con

las humanidades) en sus estudios de posgrado que les ayudó al desarrollo de su PC.

Estos hallazgos contrastan con el hecho de que tres de las cuatro universidades estudiadas contemplan en un proyecto educativo el desarrollo del pensamiento crítico. En este escenario, la mitad de los directivos afirman conocer el sentido que otorga su institución al PC, generando el interrogante de la cuarta parte restante que debería conocerlo (es decir, de aquellas instituciones que lo contemplan). Sin embargo, en el caso de los docentes, se advierte que la mayoría no conoce el sentido que otorga su institución al PC y quienes lo conocen lo fundamentan desde un principio de la educación que pretende preparar a los sujetos para la vida social y cultural, con lo cual se busca que el estudiante sea un sujeto que, además de poseer información, sea capaz de utilizarla en pro de su postura, e incentive a desarrollar sus capacidades argumentativas y propositivas por sí mismo.

Entonces, si tres universidades tienen un proyecto de desarrollo de PC, ¿por qué los directivos y docentes solo tienen como referente su formación en PC durante sus estudios de posgrado? ¿Será que la rotación docente de las universidades no permite que los docentes, principalmente, y los directivos docentes se apropien del proyecto educativo de sus instituciones?

Este hallazgo es congruente con lo encontrado en la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* (2013), desde la cual se advierte que hay una escasa reflexión didáctica sobre el fortalecimiento de la lectura académica en las diferentes disciplinas debido a que los docentes no la han integrado en su formación (Pérez Abril y Rincón, 2013, p. 281). Campos advierte que el desarrollo y perfeccionamiento del PC debe ser cultivado por profesionales que “conozcan la teoría y la práctica respectiva, que diseñen un ambiente propicio, que ofrezcan modelos, oportunidades de práctica y asesoría necesarias” (Campos, 2007, p. 66). De este modo, queda el interrogante de cómo un profesor que no ha recibido una formación en PC o LC los desarrolla en el aula de clase.

En el caso de los estudiantes, ellos relacionan el PC principalmente con el análisis desde una perspectiva diferente, con generar

confrontación de ideas, construir juicios propios y con el desarrollo de la autonomía. Y lo asocian muy poco con cuestionar el orden establecido, proponer transformaciones, replantear las perspectivas propias y mucho menos con la “emancipación”, palabra que resume el fin último planteado en las teorías críticas. Entonces, se puede pensar que la concepción de PC de los estudiantes es incompleta. Aunque se contempla la transformación, al no elegir la emancipación deja el interrogante sobre el tipo de transformación que conciben los estudiantes.

Finalmente, se recuerda que esta investigación se limita a cuatro universidades y que la información recogida es producto de una exploración general del problema planteado en este estudio, pues abordó muchas preguntas de investigación, lo que no permitió observar el fenómeno a profundidad, incluso este estudio recogió más información de la presentada en este texto. Entonces, se considera recomendable abordar pocas preguntas de investigación, ya que un estudio cualitativo guía al investigador a asuntos no sospechados desde la concepción de su proyecto.

También, se recomienda continuar con el estudio de los proyectos de PC y LC en las universidades, además de identificar su influencia en los resultados de los estudiantes y considerar las preguntas que han surgido a partir de dichos resultados.

Referencias

- Abril, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Aguirre-León, C. A., Moreno-Gómez, E. y García-Noguera, L. J. (1.º de enero de 2020). Analysis of Colombia's Saber Pro results 2019 for Natural Science and Environmental Teachers Training: Reflections and Challenges in a Higher Education Based in Competences. *E3S Web of Conferences*.
- Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bahamón, M. J. y Reyes-Ruiz, L. (2014). Caracterización de la capacidad intelectual, factores sociodemográficos y académicos de estudiantes con

- alto y bajo desempeño en los exámenes Saber Pro-año 2012. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 459-476.
- Barthes, R. (1994a). Escribir la lectura. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje* (pp. 34-37). Paidós.
- Barthes, R. (1994b). Sobre la Lectura. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje* (pp. 39-49). Paidós.
- Burgos-Flórez, M. A., Ruales-Suárez, K. J., Bastidas García, Y. E. y Ortiz Benavides, E. (2019, 26 de diciembre). Cálculo del valor agregado generado por la Universidad de Nariño en relación a las pruebas Saber 11, Saber Pro 2010-2014. *Tendencias*, 20(2), 203-226.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo* (1.^a ed.). Magisterio.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro-Ávila, M., Ruiz-Linares, J. y Guzmán-Patiño, F. (2018, 1° de junio). Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR). *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63-79.
- Cifuentes Medina, J. E., Chacón Benavides, J. A. y Moreno Pinzón, I. A. (2020, 1.º de mayo). Impacto de las pruebas Saber Pro en los estudiantes de una licenciatura. *Boletín Redipe*, 9(5), 113-126.
- Corredor, M., León, J., Cocomá, G., Murillo, A. y Martínez, Z. (2012). Complementos al documento de fundamentación del núcleo común de comprensión y producción de textos. En *Documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos* (pp. 1-21) [documento técnico]. Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Donald, J. (1995). Los faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 20-76). La Piqueta.
- Durango, R. B. y Cano, L. F. (2015, 1.º de enero). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213-228.
- Giraldo Ramírez, G. y Zamudio Tobar, G. (2013, agosto). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual: un camino hacia la proficiencia en lengua materna. *(Con)textos*, 2(5), 55-65.

- Freire, P. (2008a). Concientización y liberación: una charla con Paolo Freire. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 23-46). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008b). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de lectura* (pp. 47-53). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008c). Los campesinos y sus libros de lectura. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de lectura* (pp. 54-65). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008d). El proceso de la alfabetización política. En P. Freire, *La importancia de leer y los procesos de liberación* (pp. 66-81). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008e). Algunas notas sobre la concientización. En P. Freire, *La importancia de leer y los procesos de liberación* (pp. 82-93). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008f). La importancia del acto de leer. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 94-107). Siglo XIX.
- Freire, P. (2008g). Alfabetización de adulto y bibliotecas populares: una introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 108-124). Siglo XIX.
- García, N., Rojas, S., Maldonado, E., Lara, G., Fernández, P. y Marín, P. (2008). Documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos. En *Psicopedagogía. Documento entregado por la Licenciatura de Educación Infantil en el marco de su proceso de renovación de acreditación de alta calidad* (pp. 34-46). Universidad Pedagógica Nacional.
- González, B., Salazar, A. y Peña, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Icfes. (2013). *Boletín de prensa PISA 2012: Retos y avances para Colombia*. <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Icfes. (2015). *Resultados agregados Saber Pro 2014*. <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-pro-resultados-individuales/resultados-agregados-saber-pro-2014>
- Icfes. (2016). *Guía de orientación módulos de competencias genéricas Saber Pro 2017*. Icfes. <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/guias-de-orientación>

- Icfes. (2021). *Icfes, mejor saber. Quiénes somos*. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/quienes-somos-icfes>
- Kurland, D. (2003, julio). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. *Argumentos*, 23(64), 199-218. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009&lng=es&
- Martínez, Z. Y. (2016). *Manual de interpretación lectora. Comprensión y producción de textos I*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Meardon, S. (2014, 1.º de enero). Ecaes, Saber Pro y la historia del pensamiento económico en Eafit. *Ecos de Economía*, 18(39), 165.
- Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J. y Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD.
- Ortiz Romero, D., Gómez Villarreal, E. y Arias Velandia, N. (2015, 1.º de enero). Resultados en Saber Pro de estudiantes de modalidad presencial y virtual en dos universidades colombianas. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 100. doi:10.18359/ravi.1426
- Oviedo Carrascal, A. I. y Jiménez Giraldo, J. (2019, 31 de julio). Minería de datos educativos: Análisis del desempeño de estudiantes de ingeniería en las pruebas Saber-PRO. *Revista Politécnica*, 15(29), 128-140.
- Passos Simancas, E. y Alvarado Utria, C. (2013, 1º de julio). Factores institucionales y desempeño estudiantil en las pruebas Saber-Pro de las Instituciones Públicas Técnicas y Tecnológicas del Caribe Colombiano. *I+D Revista de Investigaciones*, 1(1), 60-67.
- Páez, R. y Rondón, G. (2014). *La lectura crítica propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Kimpres.
- Parkes, M. (2001). La Alta Edad Media. En G. Cavalio y R. Chartier (Eds.), *La historia de la lectura en el Mundo Occidental* (pp. 153-178). Alfaguara.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (1.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana.

- Proyecto PISA. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos, un nuevo marco de evaluación* / OCDE. Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte de España e INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).
- Rincón-Báez, W. U. y Arias-Velandia, N. (2019, 15 de diciembre). Brecha de rendimiento académico por género en Saber Pro en programas de administración en los departamentos de Colombia. *Panorama*, 13(25), 142-161.
- Rodríguez Morales, P. (2017). Creación, Desarrollo y Resultados de la Aplicación de Pruebas de Evaluación basadas en Estándares para Diagnosticar Competencias en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). doi:10.15366/riee2017.10.1.005
- Santiago, A. y Ruiz, J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría Libros.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Sierra, G. y Benavides, D. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79-109.
- Stake, R. (2005). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Ugarte, J. (2012). *Proyecto Curricular del Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores*: Uniminuto.
- Unesco. (1970). *Alfabetización funcional: qué y para qué*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- Universidad EAN. (2014, noviembre). *Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo 2015-2019*. Universidad EAN. http://ean.edu.co/documents/DE_CSU_PEI_-_2015_2019.pdf
- Universidad El Bosque. (2011, diciembre). *Políticas y gestión curricular institucional*. Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque. (2009, 19 de mayo). *Documento para registro calificado del programa de Ingeniería Ambiental (borrador)*. Universidad El Bosque.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010, abril). *Colombia Proyecto Educativo Institucional*. http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/ANE-XO_10%20PEI_UPN.pdf

- Vargas, C. (2014). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema*. <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Vásquez Arrieta, O. (2018, 1.º de diciembre). Las pruebas Saber 11º como predictor del rendimiento académico expresado en los resultados de la prueba Saber Pro obtenidos por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. *Hexágono Pedagógico*, 9(1).
- Vega García, P. B., Quiroga Carrillo, C., López-Torrijos, F., Otero Cubillos, M. I. y Gómez Campo, V. M. (2019, agosto). La lectura crítica en la educación de nivel tecnológico en Bogotá. (Icfes, Ed.). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1645080/4+-+La+lectura+critica+en+la+educacion+de+nivel+tecnologico+en+Bogota.pdf/b6b279eb-546d-827e-4c59-ca8683a1ab44>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Procultura.
- Zuleta, E. (1996). Conferencia sobre la lectura. En F. Jurado (Ed.), *Los procesos de la lectura* (pp. 11-37). Magisterio.

Factores asociados a los desempeños de los estudiantes de educación superior que presentaron las pruebas Saber Pro en Lectura Crítica y Comunicación Escrita

SANDRA MELO GUTIÉRREZ
BEATRIZ MEJÍA CARVAJAL
DIANA BENAVIDES CÁCERES
ADRIANA GORDILLO-ALFONSO
JOAQUÍN RESTREPO BECERRA
ADRIANA GOYES
HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

Introducción

Esta investigación analizó los factores asociados a los altos y bajos desempeños en los componentes de lectura crítica y comunicación escrita de la prueba Saber Pro-2014 presentada por estudiantes universitarios colombianos. Para el desarrollo, se utilizaron los resultados de las pruebas que se encuentran en las bases de datos suministradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, junto a la información obtenida de un grupo de entrevistas semiestructuradas a las instituciones de educación superior (se seleccionaron las instituciones con los más altos y los más bajos resultados en los componentes de lectura y escritura en la prueba Saber Pro-2014). Este estudio fue

de corte teórico-empírico y se fundamentó en una investigación cualitativa, descriptiva y transversal, con apoyo de investigación cuantitativa. Con base en los datos, se realizó un análisis de tipo descriptivo utilizando inicialmente distribuciones de frecuencia; se continuó con un análisis inferencial, en el que se usaron pruebas de hipótesis para identificar la independencia entre variables (altos y bajos desempeños y factores asociados a nivel institucional) y finalmente se hizo un análisis de correlación entre los altos, los bajos desempeños y las entrevistas a Instituciones de Educación superior (IES), análisis que permitió concluir que los más altos y los más bajos puntajes en la evaluación en lectura y escritura en la prueba Saber Pro-2014 responden a factores institucionales-académicos: de políticas, curriculares, pedagógicos, que propenden por el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica o que, por el contrario, no cuentan con ellos.

Los estudiantes universitarios en Colombia, al finalizar sus carreras académicas deben presentar una prueba denominada Saber Pro, la cual es un instrumento cuantitativo que tiene como finalidad medir el resultado final del proceso formativo en la Educación Superior. La prueba ha sido diseñada por módulos que evalúan las competencias que se consideran fundamentales para el desempeño profesional y laboral; algunos de estos módulos evalúan competencias genéricas, es decir, competencias que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar sin importar el programa de educación superior al que pertenezcan.

Este estudio tuvo como objetivo analizar los factores asociados a los altos y bajos desempeños de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro-2014 en lectura y escritura. Para el desarrollo de la investigación, se utilizaron las bases de datos suministradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes); igualmente, se aplicó una entrevista semiestructurada a las universidades. El criterio de escogencia de las instituciones estuvo determinado por los más altos y más bajos puntajes de los estudiantes en la evaluación de lectura y escritura en la prueba Saber Pro-2014.

Este estudio parte de la hipótesis de que hay factores institucionales y académicos que pueden estar incidiendo en los buenos o malos puntajes que tuvieron los estudiantes en la evaluación de lectura y escritura en la prueba Saber Pro-2014.

Fue así como desde un subgrupo del Comité de Investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), integrado por las Universidades Santo Tomás, La Salle, Distrital y Antonio Nariño, se analizaron factores Institucionales y académicos asociados a los altos y bajos desempeños en lectura y escritura, de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro-2014 en los módulos de Lectura Crítica y Comunicación Escrita.

La pregunta orientadora fue ¿qué factores institucionales y académicos se encuentran asociados a los altos y bajos desempeños en lectura y escritura, de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro-2014?

El marco de referencia que sustenta el problema de investigación se basa en la conceptualización de los distintos factores institucionales como la existencia de espacios académicos de lectura y escritura en las carreras, centros de escritura, abordaje desde extensión, docencia e investigación, flexibilidad, transversalidad e interdisciplinariedad, entre otros. Factores académicos como estrategias de acompañamiento, tutorías, cursos, proyectos, cursos iniciales de lectura y escritura en las distintas carreras, entre otros. Del mismo modo, se contemplaron la estructura y las competencias que evalúan las pruebas de Lectura Crítica y Comunicación Escrita.

Marco teórico

Dado que el foco central de este estudio está en los factores asociados al desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, se plantean parámetros que sirven de ejes conceptuales sobre los que se apoyó el análisis de los datos recogidos en la investigación. Para iniciar, se analizan ejes transversales como la evaluación, la educación y la calidad educativa; seguidamente se definen factores asociados como la deserción, el rol del docente y el currículo.

Evaluación

Existe una relación directa entre evaluación y educación; sin embargo, la evaluación ha sido un punto álgido en el proceso de formación. Aunque se han realizado esfuerzos por desmitificar esta acción como

un factor de control para quienes hacen parte del sistema educativo, es necesario seguir en la dinámica de transformación hasta llegar a darle un sentido pedagógico. En este caso, la evaluación llega a ser fuente de aprendizajes y competencias, como un instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad y como un instrumento imprescindible en la promoción de la equidad (Ministerio de Educación Nacional, 2002). En este sentido, la evaluación enfrenta el reto de garantizar el acceso a una formación que se oriente por los más altos estándares de calidad y sensible a las diferencias, con el fin de generar un proceso de inclusión social propio de un contexto educativo.

El proceso evaluativo, en aras de vislumbrar un nivel de impacto que sea dinámico, flexible, sistémico y capaz de favorecer el desarrollo de habilidades y competencias propias de un proceso holístico de formación, ha querido promover dinámicas de transformación frente a los cambios conceptuales y metodológicos en cuanto a planes estratégicos propios de los diferentes contextos educativos. Aquí conviene hacer referencia a las denominadas *pruebas estandarizadas*.

Ahora bien, reflexionar frente al papel que desempeñan las prácticas socioculturales en las diversas actividades que se desarrollan en el contexto universitario y las tendencias educativas a las que se tienen que enfrentar los actores institucionales implica hacer una aproximación a paradigmas teóricos y empíricos, que muestran que la inversión en educación es uno de los factores más relevantes como eje central de desarrollo de cualquier país. Al respecto, Gómez (2004), considera que

[...] la educación está directamente relacionada con el desempeño económico y, por tanto, se requiere de altos estándares educativos para que la economía sea más productiva y competitiva en un mercado mundial globalizado e inestable. Esto ha llevado a las autoridades educativas de la región a determinar el rendimiento de los estudiantes por medio de sistemas estandarizados de evaluación, cuyos resultados son usados para determinar “la calidad” de la instrucción que se imparte en las instituciones educativas y en los maestros. (p. 75)

La calidad educativa

Hablar de calidad implica desplegar una serie de variantes que permiten tener una visión generalizada, para lo cual se toma a González y Ayarza (s. f.), quienes consideran cuatro aspectos asociados a la calidad de la educación superior:

1. El fomento al desarrollo de cada persona, a su integridad y diversidad.
2. El fortalecimiento de una actitud crítica frente a lo dogmático y absoluto.
3. El rechazo al conocimiento memorístico y la valoración de la creatividad y de la capacidad, para adecuarse a situaciones nuevas y para innovar utilizando la información disponible.
4. Una nueva actitud y conceptualización de los espacios y de los tiempos y, por ende, de las formas de organización de la vida cotidiana.

Desde estos factores los autores conciben la calidad como:

- Algo diferente, de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad.
- Equivalente a excelencia, o el logro de un estándar muy alto, es elitista, ya que la concibe como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas.
- En educación superior, la calidad se ha visto como el mantenimiento y mejoramiento de estándares en el diseño y contenido de los programas de docencia y en los procedimientos de validación de estos.

- Una cultura de calidad implica que todos en la organización son igualmente responsables del producto final, y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad.

Esto conlleva que el sistema educativo sea considerado un eje central de reflexión el cual permite potenciar los estándares de calidad, a través del desarrollo de metodologías y estrategias que den respuesta a las necesidades que demanda el entorno socioeducativo. Bajo este marco, las pruebas estandarizadas se han convertido en un referente propio de estas prácticas, ya que se ven como las encargadas de medir el rendimiento académico de los estudiantes y los aprendizajes alcanzados durante el proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985, en Tonconi, 2010).

Lo anterior deja ver que dichas pruebas no se pueden relacionar directamente con la calidad educativa, debido a que existen definiciones dispersas de lo que es “rendimiento” y lo que es “calidad”, lo cual dificulta la aplicación de políticas públicas claras y consecuentes con los desarrollos discursivos, ya que la información disponible sobre el rendimiento de los estudiantes se limita a su desempeño en exámenes estandarizados y se desconocen otras habilidades, competencias, actitudes y saberes implícitos en cualquier área del conocimiento (Gómez, 2004).

El énfasis en exámenes estandarizados como rasero de la calidad educativa ha hecho que la evaluación formativa en el aula se relegue a un segundo plano, desconociendo la importancia que esta última tiene en la formación de ambientes de aprendizaje favorables para estudiantes con bajo desempeño.

La evaluación estandarizada fomenta la inequidad educativa. Cuando un porcentaje alto de estudiantes logra o supera el nivel de desempeño esperado en un examen estandarizado, se tiende a olvidar que hay un grupo de estudiantes que por diversos motivos no alcanzan los resultados esperados.

Los datos obtenidos a través de exámenes estandarizados ayudan, hasta cierto punto, a formarse una idea general del desempeño de los estudiantes, pero no son lo suficientemente individualizados o diagnósticos para servir a los estudiantes y profesores en sus procesos de mejoramiento continuo.

La importancia dada a la evaluación estandarizada ha llevado a que se dejen de lado otros aspectos que son inherentes a la función social de la entidad educativa, como su capacidad para construir alianzas efectivas con la comunidad. La consecuencia de todo esto es que la aplicación de pruebas estandarizadas no son tan objetivas como se quisiera, ya que se desconocen factores que afectan el desempeño de los estudiantes y, por ende, la calidad educativa (pobreza, ausencia de los padres, violencia, desnutrición, niveles de ingreso, educación de los padres, características del hogar, origen social, estrato socioeconómico, el número de estudiantes en el aula, salarios de los maestros, actualización de bibliotecas, los textos escolares e infraestructura de las instalaciones).

Para poner en diálogo lo referente a factores asociados en el marco de la educación, es necesario partir de concepciones que nos aproximen contextualmente al tema y respondan a la preocupación existente. Se cree que los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes son de carácter sociocultural, lo que implica la creación de estrategias que permitan canalizar los alcances y limitaciones de aprendizaje de los estudiantes.

Frente a este marco, Ravela (s. f.) habla de factores escolares y factores asociados, determinando que los factores escolares son

Aquellos que pueden ser objeto de política educativa: el liderazgo educativo, el clima del centro escolar, la existencia de expectativas altas en relación al desempeño de los alumnos, la dotación de libros y textos en medios desfavorecidos, la experiencia y estabilidad de los equipos docentes, etc.: todo aquello en que se puede intervenir a través de la toma de decisiones dentro del sistema educativo. (p. 3)

Mientras que los factores asociados son

Los estudios que se realizan en paralelo a la aplicación de pruebas estandarizadas, normalmente mediante la aplicación de cuestionarios complementarios que recogen información sobre las características sociales de los alumnos, las características de las escuelas y de la experiencia educativa de los alumnos en ellas, con el fin de encontrar qué variables de tipo escolar están asociadas con los resultados. (p. 3)

En efecto, parece ser que estos factores conllevan a comprender e identificar el funcionamiento del sistema educativo respecto a lo que se concibe como calidad del mismo sistema.

Deserción

Las estadísticas entonces muestran que en Colombia el índice de deserción para los años noventa osciló entre 68 % y 47 % de los estudiantes matriculados (Icfes, 2003). Según datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional, la tasa anual de deserción estudiantil de pregrado fue 13 % para el primer semestre de 2005, pero si se mide por cohortes, es decir, si se toma el número de estudiantes que se gradúan del total que ingresan en un mismo periodo, el 52 % de los estudiantes colombianos que empiezan una carrera universitaria no la concluyen, es decir, que de cada dos estudiantes que inician uno termina la carrera, según el Informe del Ministerio de Educación Nacional (2007). Lo anterior puede indicar que las instituciones de educación superior pueden incidir a través de sus programas para la culminación de la carrera.

Rol del docente

Como otro factor asociado se define el rol del docente dentro de la educación superior; este rol incide en que se abra una brecha o no en la comunicación docente-estudiante en relación con el interés académico que se establezca entre ambos, que va desde su valoración personal hasta una relación de conocimiento, lo que hace que la motivación crezca frente a los retos del aprendizaje en cualquier área (Centra, 1970, en Latiesa, 1992, citados por Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

Las acciones pedagógicas que retengan al estudiante dependen de la agilidad y competencias que el docente demuestre, lo que hace que para el estudiante resulte significativo y pueda haber intervención en desarrollos investigativos y gestión del conocimiento. Janusik y Wolvin (2007) señalan que el estudiante está dispuesto a iniciar nuevos proyectos liderados por sus docentes, que está ligado a las estrategias metodológicas del docente, las que den paso a interesar o motivar al estudiante a aplicar sus competencias con respecto a la lectura, independientemente de la asignatura, posibilitando así su proceso de aprendizaje.

Entonces, el docente es responsable de gestionar en el aula de clase las condiciones para que el estudiante tenga acceso y desarrolle los procesos de sus prácticas lectoras y escritoras, y que con estas pueda construir diversos saberes.

El currículo

En *Escribir a través del currículum*, Carlino (2005) propone la necesidad de estar al tanto para que los estudiantes lean y escriban en la universidad. En primer lugar, menciona que una disciplina es un espacio discursivo, retórico y conceptual, donde el estudiante aprende más cuando se involucra el contexto. En segunda instancia, la autora citada afirma que leer y escribir son instrumentos claves para el aprendizaje de un campo de estudio, mencionando que se exteriorizan los patrones de la comunicación y se van incorporando al campo disciplinar.

La posición del estudiante con respecto a la lectura y la escritura se vuelve excluyente, tanto que el bajo rendimiento se relaciona con la deserción. Para el estudiante, es difícil asumir esta competencia cuando no ha sido desarrollada (Carlino, 2004).

El tercer punto de vista que enuncia la autora es la manera como el docente asume las experiencias o aprendizajes sobre lectura y escritura producto de años de educación, al considerar que solo deben intensificarse estos temas en las carreras de comunicación. Esto permite concluir que a los docentes no se les prepara para incentivar la práctica de la lectura y la escritura, y que simplemente se someten a orientar contenidos específicos.

Diseño metodológico

Esta investigación es de tipo cualitativo, descriptivo y transversal, porque se indagó la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables, entendidas estas como categorías o subcategorías conceptuales (Hernández et ál., 2014); en este caso particular, las relacionadas con los altos y bajos puntajes de las universidades en lectura y escritura materializadas en el desempeño que tuvieron los estudiantes al responder la prueba, además de otros factores que podrían estar relacionados con los resultados finales. La investigación fue de carácter

transversal, por cuanto se limita a la observación y estudio de un momento específico —año 2014— dentro de la dimensión temporal del fenómeno: altos y bajos desempeños en lectura y escritura de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro.

El método de investigación utilizado fue de carácter exploratorio, ya que permitió buscar indicios acerca de la naturaleza del problema, en relación con cuales serían los factores institucionales o académicos que podrían estar incidiendo en los resultados de las pruebas Saber Pro y, en consecuencia, analizar las variables más relevantes que deben considerarse como políticas institucionales, académicas y curriculares para la lectura y la escritura (Cohen y Manion, 1990) y que se encontraron en el análisis de las respuestas a la encuesta realizada a directivos y docentes en las universidades.

Específicamente, este estudio presentó la siguiente ruta metodológica; en primera instancia, el preanálisis que permitió la explotación del material y el tratamiento de los resultados y la interpretación. En esta primera etapa de preanálisis, se contempló la organización propiamente dicha; allí se analizó y se filtró la prueba Saber Pro; particularmente, se analizó el alto y bajo puntaje obtenido por las universidades de Colombia en las pruebas de lectura y escritura, resultados suministrados por las bases de datos del Icfes del año 2014.

Población y muestra

El número de estudiantes que presentaron la prueba de Lectura Crítica y Comunicación Escrita en el año 2014 cubrió un rango de 1 a 3500 estudiantes teniendo en cuenta el tipo de universidad. Hubo instituciones en las que solo se presentaron cinco estudiantes a la prueba, mientras que en otras se presentaron tres mil estudiantes. Por esta razón, se construyó una matriz en la que se trabajaron los intervalos de a quinientos estudiantes para hacer una comparación más equitativa en cuanto a cantidad de estudiantes que presentaron la prueba por institución.

Después de este primer análisis se escogieron las instituciones de educación superior con los más altos y bajos puntajes. Los más bajos

puntajes los obtuvieron 12 universidades y los puntajes más altos 24, tanto en la prueba de lectura crítica como en la prueba de comunicación escrita.

Instrumentos

La investigación cualitativa precisa los métodos y las técnicas más adecuadas para recoger y analizar los datos orientados a la comprensión del contexto (Merriam, 1998). En este sentido, para conocer a profundidad la realidad estudiada se utilizó la encuesta (anexo 4) en la recogida de los datos. A las universidades participantes (9) se les envió una encuesta vía correo electrónico constituida por seis preguntas, de las cuales tres preguntas fueron de tipo cerrada y tres preguntas de tipo abierta. Estas preguntas se centraron en factores sociodemográficos, políticos y curriculares. Con las preguntas se buscó indagar sobre la existencia de políticas institucionales, académicas y curriculares para la lectura y la escritura. De las 36 instituciones a las que se les envió la encuesta, solo respondieron 9 universidades (tabla 12): 1 de la región Caribe, 7 de la región Oriente y 1 del Eje Cafetero.

En la segunda etapa de exploración del material, se utilizó como herramienta el análisis del discurso para estudiar la relación entre la forma y la función de las respuestas a las preguntas de la encuesta (Renkema, 1999), es decir, analizar las respuestas como textos (Van Dijk, 2000). En este sentido, se analizaron las respuestas para establecer el contenido semántico de las expresiones empleadas por quienes respondieron a las preguntas y en conjunto se buscó hallar regularidades que permitieran inferir políticas y estrategias comunes sobre el mejoramiento de los procesos lectores y escritores en las distintas instituciones participantes. El análisis inicia con un proceso de codificación que consistió en el etiquetamiento y la desagregación de las piezas textuales (respuestas a la encuesta) de acuerdo con el factor asociado (político y curricular). Esta rotulación permitió un análisis del contenido semántico de las respuestas según el factor. Este contenido semántico de las entrevistas se alojó en una matriz de datos para favorecer el análisis de las respuestas.

Tabla 12. Universidades que respondieron la encuesta

Regiones	Departamentos	Universidades (n=9)
Caribe (n=1)	Sucre	Corporación Universitaria del Caribe Cecar
Centro Oriente (n=7)	Santander	Universidad Autónoma de Bucaramanga
	Cundinamarca	Universidad Distrital Universidad de la Salle Universidad Luis Amigó Universidad Santo Tomás Fundación Universitaria Cervantina San Agustín Universidad Antonio Nariño
Eje Cafetero (n=1)	Antioquia	Universidad de Medellín

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la tercera etapa, se relacionaron el contenido semántico de las respuestas con los altos y bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas en lectura y escritura (anexo 5). En consecuencia, se tomaron como unidades de análisis las respuestas a la encuesta y se contrastaron con los resultados obtenidos por los estudiantes para desglosarlos en categorías temáticas determinadas por los factores institucionales y académico-curriculares que a continuación se expresan en los resultados.

Discusión y resultados

Los resultados han sido analizados teniendo en cuenta las respuestas a las seis preguntas que se hicieron a docentes de las universidades que participaron en la encuesta. Las respuestas fueron organizadas teniendo en cuenta factores de tipo institucional y académico.

Factores institucionales

Los factores institucionales son “características estructurales y funcionales que difieren en cada institución y su grado de influencia confiere a la universidad peculiaridades propias” (Latiesa, 1992, p. 48).

Particularmente, para este estudio se incluyeron dentro de los factores institucionales variables como políticas para el mejoramiento de la lectura y la escritura materializadas en acuerdos, resoluciones u otro tipo de marco legal.

De las 9 universidades que respondieron a la encuesta, 1 sola universidad tiene una política de lectura, denominada Plan Lector; otras 2 tienen acuerdos para el desarrollo de competencias comunicativas y transversales en lectura y escritura y las otras 6 hablan sobre estrategias, pero no son políticas institucionales como tal.

Factores académicos-curriculares

Este tipo de factores se respaldan fundamentalmente a través del trabajo docente; por esta razón, las estrategias, los cursos, los programas y las tutorías solo se materializan en la acción del docente. Marín e Infante (2000) demuestran cómo el interés que tiene el docente por crear estrategias y desarrollar los cursos de manera adecuada tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes y, obviamente, en los resultados de sus evaluaciones. En este factor se incluyen aspectos de tipo curricular como estrategias y espacios académicos.

De las 9 universidades que respondieron la encuesta, 8 explicaron la existencia de cursos o espacios académicos transversales denominados talleres de lengua y cursos de nivelación. Es importante resaltar que una de las preguntas tenía que ver con desde dónde se abordaba la lectura y la escritura en la institución, ya fuese desde la docencia, la investigación o la extensión. Desde esta perspectiva, las 9 universidades estuvieron de acuerdo con que la lectura y la escritura se abordan principalmente desde la docencia y solo una explicó cómo también este aspecto se abordaba desde la investigación con la conformación de semilleros que permiten fortalecer la investigación sobre la lectura y la escritura.

Otro de los resultados interesantes en relación con las respuestas a la encuesta tiene que ver con que estos espacios académicos son transversales; es decir, se imparten en todos los programas de la universidad y se dan a inicios de la carrera —generalmente en los dos primeros semestres— a excepción de una universidad en donde la política institucional denominada “El canon de los 100 libros” se encuentra

presente durante todo el pregrado materializada en cada uno de los espacios académicos.

Con respecto a las políticas existentes en las universidades del país, definitivamente debe haber un respaldo institucional fuerte para el mejoramiento de la lectura y la escritura en las universidades. Es muy difícil, y casi imposible, que con cursos aislados y buenas estrategias pedagógicas implementados por muy pocos docentes sobre el desarrollo de competencias en lectura crítica y escritura se pueda realmente influir en los resultados de las pruebas Saber Pro. Por ejemplo, una de las instituciones que respondió la encuesta y que tuvo un muy bajo resultado materializado en el desempeño de sus estudiantes en este tipo de pruebas solo tiene un curso transversal a todos los programas de pregrado y está orientado hacia la expresión escrita, mientras que las universidades que tienen una política institucional, ya sea acuerdo o norma legal, pueden proporcionar espacios tanto físicos como académicos en aras del mejoramiento de sus estudiantes y de sus docentes en los procesos de lectura y escritura académicas.

En cuanto a las estrategias y cursos realizados por los docentes, es preciso afirmar que solo son orientados por docentes del área de lenguaje. De las 9 universidades encuestadas, 8 docentes pertenecen al área de lenguaje y solo un docente, al área de matemáticas. En este orden de ideas, las instituciones deberían tener como política permanente la formación de toda la planta docente en el desarrollo de competencias en lectura y escritura; es decir, que todos los docentes universitarios primero desarrollen sus competencias discursivas en lectura y escritura académica para que después puedan, en el aula de clase —no importa la disciplina—, ser conscientes de que sus asignaturas están hechas de lectura y escritura, y poder potenciar esa conciencia en sus estudiantes.

Otro aspecto importante de tratar —encontrado en las respuestas— es la utilización como estrategia de las pruebas diagnósticas de lectura y escritura realizadas cuando el estudiante ingresa a la universidad. Si bien estas pruebas son fundamentales para conocer cómo llega el estudiante y elaborar los *syllabus* de acuerdo con los resultados, sería básico realizar otras pruebas de seguimiento durante la carrera académica. Este tipo de pruebas de seguimiento tendrían una relación muy positiva

en referencia a los resultados de las pruebas Saber Pro y ayudarían muchísimo en su formación profesional y en su vida laboral.

Finalmente, cada vez son más las iniciativas y experiencias significativas en algunas instituciones de educación superior, como los programas de tutorías y monitorias, los centros de lectura y escritura académicas, entre otras estrategias que permiten generar e impulsar entre los actores educativos acciones de mejora de la calidad en la formación y desarrollo de las competencias escriturales.

Referencias

- Carlino, P. (2004). Escribir en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la Universidad. Colección Textos en Contexto*, 6, 5-21. <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid-Ficha13-qu%C3%A9 son los factores asociados.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 3055 de 2002. Por el cual se adiciona el artículo 9º del Decreto 230 de 2002.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Decenal 2006-2016. <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2009). Ley 1324 del 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-210697.html>
- González, H. y Ayarza, E. (s. f.). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe*. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8184.pdf><http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8184.pdf>
- Gómez Yepes, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 75-89.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Janusik, L. y Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 2(128), 169-188.

- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria, desarrollo de la escolaridad den la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Marín, M. y Infante, E. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3).
- Ravela, P. (s. f.). Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha didáctica. ¿Qué son los factores asociados? https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-125590_archivo_pdf.pdf
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. Período 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(11). <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Retos en la gestión de la lectura, la escritura y la oralidad

GUILLERMO HERNÁNDEZ OCHOA

Los tres capítulos anteriores coinciden en la ratificación de una idea importante: la lectura y la escritura en la universidad desde su consideración como política institucional, como eje transversal en los currículos y planes de estudio y desde su proyección social, académica y cultural. Esta consideración y, en general, las que presentan en cada uno de los capítulos de este libro, llevan a la formulación de los siguientes retos para Redlees y, por ende, para las IES y profesores, en general, del país.

En el campo investigativo

Un reto prioritario es la consolidación de grupos de investigación de Redlees (como representación significativa de las universidades del país), avalados por las IES, para el desarrollo de proyectos de investigación sobre lectura y escritura en la educación superior. Si bien existen investigaciones en este campo y en este nivel superior de la educación, las universidades llevan aún un trabajo divergente, desde el celo institucional, que no contribuye a encauzar las sinergias de trabajo que adelantan las IES en torno a la escritura, a la lectura y, más reciente

aún, a la oralidad. La consolidación de grupos de investigación interinstitucionales, en el plano nacional, contribuiría, sin lugar a dudas, a una investigación participativa, incluyente, con pertinencia y con impacto social.

De este reto se desprende otro, al interior de cada una de las universidades participantes como de las que, por alguna u otra razón, no puedan vincularse. Se trata del impacto de la investigación sobre la lectura y la escritura al interior de las universidades. Este impacto deberá, en consecuencia, incidir en las políticas institucionales, en los planes de estudio y en las prácticas pedagógico-didácticas de estudiantes y profesores.

Otro reto importante en este campo para la Red reside en el hecho de que cada universidad miembro deberá promover y gestionar la creación de semilleros de investigación que fortalezcan la investigación sobre la lectura y la escritura. La formación de semilleros en cada una de las universidades deberá promover la formación y actualización docente en el campo de la lectura y la escritura académicas. Así se fortalecerá la investigación de estudiantes y de profesores en la relación interinstitucional, en el plano local y nacional.

Así, la creación de documentos-guía sobre líneas, temáticas, enfoques teóricos, problemas, y metodologías para estudiantes y profesores se adaptaría a las necesidades y requerimientos de cada institución participante de la Red con el propósito fundamental de desarrollar proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Así, las líneas de investigación que se pudieran proponer y avalar institucionalmente tendrían una retroalimentación constante y un desarrollo coherente y consistente en términos de producción de conocimiento en torno a la lectura y la escritura en la universidad.

En la formación docente

En este campo, un reto importante es la preparación de los docentes. Una preparación que promueva e incentive la práctica de la lectura y la escritura de los estudiantes y, a la vez, de los docentes. Una práctica que, en todo caso, se contraponga a la sola orientación de contenidos

propios de cada disciplina. Este reto interpela a la Redlees y particularmente al Comité de Formación, sin desconocer en este propósito el papel fundamental del Comité de Comunicación y del apoyo de Ascun.

El fomento por parte de Redlees en la gestión y oferta de un portafolio de estrategias: cursos, programas, charlas, tutorías y conferencias, entre otros, sobre lectura, escritura y oralidad, a partir del perfil de los docentes que participan en la Red, dirigido a profesores de cualquier disciplina académica y de cualquier institución educativa del país. Este es un reto que consolidaría un trabajo mancomunado de las IES participantes en la Red, y la promoción y difusión de la lectura y la escritura en el ámbito académico universitario.

En el campo institucional

Un reto para la Redlees en este campo, y quizá el más trascendental, y con base justamente en los proyectos de investigación interinstitucionales que dan sentido y configuran su naturaleza, está referido al acompañamiento en la creación de políticas institucionales de lectura y escritura de aquellas IES, miembros o no de la Red, que aún no cuentan con ellas, lo cual debe ser un trabajo mancomunado entre la Red y Ascun.

Creación de eventos académicos, de orden local, nacional e internacional, tales como simposios, conferencias, cátedras, encuentros, entre otros, que promuevan y difundan los productos de investigación y de formación docente en torno a la lectura y la escritura en la educación superior.

Seminarios y foros permanentes interinstitucionales sobre evaluación en lectura y en escritura universitarias en relación con políticas gubernamentales, como es el caso de las evaluaciones propuestas por el Icfes con las pruebas Saber 11 y Saber Pro.

La publicación de productos como resultado de la investigación interinstitucional en el plano local, nacional e internacional.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario a estudiantes



**El desarrollo del pensamiento crítico y sus implicaciones
en la enseñanza de la lectura en la universidad y en los resultados
de la prueba Saber Pro**

Encuesta a estudiantes

Docentes investigadores(as) responsables

Margot Acosta	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Carolina Báez	
Rafael Ayala	Fundación Universitaria Los Libertadores
Elizabeth Lara	Pontificia Universidad Javeriana
Gloria Rondón	Universidad de La Salle
María Clara Correal	Universidad Escuela de Administración de Negocios
Alexandra Pulido	Universidad El Bosque

La importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la universidad ha llevado a realizar la investigación interuniversidades (adscritas a la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Redlees) con el fin de establecer las implicaciones que emergen de asumir el concepto de pensamiento crítico que sustenta el módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro y la formación de un sujeto crítico en la educación superior colombiana. Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario, que tiene la intención de indagar sobre

la percepción que manifiestan los estudiantes sobre la experiencia de haber presentado el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro. La confiabilidad de los resultados depende en gran medida de la concentración, la serenidad y la sinceridad con la cual se responda a los interrogantes planteados.

Respetado(a) estudiante:

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con su concepción de lectura, lectura crítica y pensamiento crítico, además de su experiencia al presentar el módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro y la ayuda que su universidad le brindó para ello. A partir de su conocimiento y experiencia, responda las preguntas según las instrucciones dadas.

Por favor, verifique sus respuestas. No deje ninguna pregunta sin contestar. De antemano, agradecemos su consentida colaboración y les advertimos que garantizamos absoluta reserva de su identidad y uso responsable de la información suministrada por usted.

Tiempo estimado: 45 minutos.

Institución		Programa		Semestre	Jornada
Edad:	Trabaja (Marque con una X):		Género (Marque con una X):		
	Sí	No	Femenino	Masculino	LGTBI lesbianas, gais, bisexuales y trans.

Sobre lectura

1. Para usted, ¿qué es leer?

2. Para usted, ¿qué es comprender un texto?

3. ¿Qué importancia le da usted a la lectura en su formación de pregrado? (Señale con una X una opción y justifique su respuesta).

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
----------	------	-------	------	----------

Porque _____

En relación con su nivel de comprensión, usted se considera un(a): (señale con una X una opción y justifique su respuesta).

Excelente lector(a)	Buen lector(a)	Aceptable lector(a)	Mal(a) lector(a)	Muy mal(a) lector(a)
---------------------	----------------	---------------------	------------------	----------------------

Porque _____

Sobre lectura crítica

4. De los siguientes enunciados, marque con una X aquellos que corresponden a una lectura crítica.
- a. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
 - b. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.

- c. A partir de la lectura de un texto, reflexionar y evaluar su contenido para emitir un juicio sustentado.
- d. Comprender los argumentos que respaldan las ideas dadas por un autor para sustentar una tesis expresada en un texto.
- e. Identificar la ideología del autor en el texto a partir sus argumentos y fijar posición ante ella.
- f. Someter a evaluación el rigor de la información dada en el texto.
- g. Otro(s). Cuál(es):

6. ¿Qué beneficios trae para usted ser un(a) lector(a) crítico(a)?

- _____
- _____
- _____
- _____

7. ¿Se considera un(a) lector crítico(a)? (Señale con una X su opción y justifique su repuesta).

Sí ___ No ___

Porque _____

8. ¿Es necesario formarse como un(a) lector(a) crítico(a) para ejercer su profesión? (Señale con una X su opción y justifique su respuesta).

Sí ___ No ___

Porque _____

9. ¿Para ejercer el rol de ciudadano(a) es necesario ser un(a) lector(a) crítico(a)? (Marque con una X su opción y justifique su repuesta).

Sí ___ No ___

Porque _____

Sobre pensamiento crítico:

10. ¿Qué significa desarrollar el pensamiento crítico en la universidad?

11. ¿Con cuáles enunciados relaciona el concepto de pensamiento crítico? (Señale con una X máximo 5 opciones).

- a. Analizar desde una perspectiva diferente
- b. Analizar creativamente
- c. Cuestionar el orden establecido
- d. Desarrollar la autonomía
- e. Ejercitar el pensar
- f. Generar confrontación de ideas
- g. Proceso cognitivo
- h. Construir juicios propios
- i. Someter a evaluación
- j. Comprender y respetar la diversidad
- k. Proponer transformaciones
- l. Emancipar
- m. Replantear las perspectivas propias
- n. Otras. ¿Cuál(es)?

12. ¿Qué características definen a un(a) ciudadano(a)?

- ---
- ---
- ---
- ---

13. ¿Cuáles son las características que definen a un ser autónomo?

- ---
- ---
- ---
- ---

14. ¿Cuáles son las características que definen a un sujeto crítico?

- _____
- _____
- _____
- _____

15. En su rol de estudiante, ¿cuál es la relación que usted establece entre autonomía, ciudadanía y sujeto crítico?

Experiencia vivida en la presentación del módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro

16. De las preguntas formuladas en el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro, escriba dos que le hayan llamado la atención.

A: _____

B: _____

17. Mencione tres temas que hayan sido abordados en los textos del módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro.

A: _____

B: _____

C: _____

18. ¿Qué tipo de textos se trabajaron en la prueba de Lectura Crítica? (Señale con una X las tipologías que usted identificó).

a.	Argumentativo	Defiende ideas y expresa opiniones.
b.	Narrativo	Relata hechos que suceden a unos personajes.
c.	Informativo	Da a conocer brevemente hechos, circunstancias reales o algún tema particular.
d.	Expositivo	Presenta y desarrolla de manera detallada un tema.
e.	Descriptivo	Muestra cómo son los objetos, personas, lugares, animales, sentimientos, etc. de manera minuciosa.

19. ¿Qué dificultades tuvo usted para resolver el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro?

20. A partir de la experiencia de haber respondido las preguntas del módulo de Lectura Crítica de Saber Pro, ¿cómo definiría la Lectura Crítica?

21. ¿Notó alguna diferencia entre lo que exigió a usted como lector comprender el módulo de Lectura Crítica y los otros módulos de la prueba Saber Pro? (Señale con una X su opción y justifique su respuesta si es afirmativa).

No__Sí__

¿Cuáles diferencias?

Apoyo de la institución al desarrollo de las habilidades para resolver el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro

22. ¿Considera que la universidad, en el plan de estudios de su programa, le enseña a leer críticamente? (Señale con una X y justifique su respuesta).

Sí__No__

Porque

23. ¿Qué materias de las que cursó en su pregrado le permitieron el desarrollo del pensamiento crítico?

- _____
- _____
- _____
- _____

24. ¿Qué estrategias utilizó el profesor para promover el desarrollo del pensamiento crítico?

- _____
- _____
- _____
- _____

25. ¿Recibió ayuda o preparación adicional por parte de la universidad para la presentación del módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro? (Señale con una X su opción y justifique su respuesta si es afirmativa).

No__Sí__

¿Cuáles? _____

26. ¿Qué recomendaciones le haría a su universidad para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de pregrado?

Muchas gracias por su aporte a esta investigación.

Anexo 2. Cuestionario a Docentes



Las implicaciones del desarrollo del pensamiento crítico
en la enseñanza de la lectura en la universidad y su relación
con los resultados de la prueba Saber Pro

Cuestionario autoadministrado dirigido a los docentes

Investigadoras(es) responsables	
Rafael Ayala Sáenz	Fundación Universitaria Los Libertadores
Gloria Rondón	Universidad de La Salle
María Clara Correal	Universidad Escuela de Administración de Negocios
Elizabeth Lara	Pontificia Universidad Javeriana
Zulma Martínez	Universidad Pedagógica Nacional
Alexandra Pulido	Universidad El Bosque
Margot Acosta	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Carolina Báez	

La importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la universidad ha llevado a realizar el proyecto de investigación interinstitucional en el que participan siete universidades, todas adscritas al Nodo Regional Centro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Redlees, “con el fin de establecer las implicaciones que emergen de asumir el concepto de *pensamiento crítico* que sustenta el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro y la formación de un sujeto crítico en la educación superior colombiana”. Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario autoadministrado, que tiene la intención de indagar sobre la percepción que manifiestan los

profesores del programa que lideran espacios disciplinares y transversales frente a su práctica pedagógica referente al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

Respetado(a) profesor(a):

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con su concepción de lectura, lectura crítica y pensamiento crítico, su práctica docente, su institución y su conocimiento del módulo de lectura crítica de la prueba Saber Pro.

Por favor, verifique sus respuestas. no deje ninguna pregunta sin contestar. De antemano, agradecemos su consentida colaboración y les advertimos que garantizamos absoluta reserva de su identidad y uso responsable de la información suministrada por usted.

La confiabilidad de los resultados depende en gran medida de la concentración, la serenidad y la sinceridad con la cual se responda a los interrogantes planteados.

Tiempo estimado: 30 minutos

Información básica											
Universidad y/o institución universitaria											
Tipo de contrato		Dedicación			Antigüedad en la institución		Experiencia en docencia universitaria		Género		
Término fijo	Término indefinido	Cátedra	Medio tiempo	Tiempo completo	Años	Meses	Años	Meses	F	M	LGTBI
Escriba el nombre de sus títulos académicos											
Pregrado:											
Especialización:											
Maestría:											
Doctorado:											
Otro:											

Nombre de espacios académicos que orienta actualmente

Sobre lectura

1. Para usted, ¿qué es leer?

2. Para usted, ¿qué es comprender un texto académico?

3. En relación con su nivel de comprensión, se considera un(a):
(señale con una X una opción).

Excelente lector(a)	Buen lector(a)	Aceptable lector(a)	Mal(a) lector(a)	Muy mal(a) lector(a)
---------------------	----------------	---------------------	------------------	----------------------

Justifique su respuesta _____

Sobre lectura crítica

4. De los siguientes enunciados, marque con una X aquellos que corresponden a la definición de lectura crítica.
- a. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
 - b. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
 - c. Reflexionar y evaluar su contenido para emitir un juicio sustentado a partir de la lectura de un texto.
 - d. Comprender los argumentos que respaldan las ideas dadas por un autor para sustentar una tesis expresada en un texto.
 - e. Identificar la ideología del autor en el texto a partir de sus argumentos y fijar posición ante ella.
 - f. Someter a evaluación el rigor de la información dada en el texto.
 - g. Otro(s). ¿Cuál(es)?
-

5. ¿Se considera un(a) lector crítico(a)? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

6. ¿Es necesario formarse como un(a) lector(a) crítico(a) para ejercer su rol docente? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

7. ¿Para ejercer el rol de ciudadano(a) es necesario ser un(a) lector(a) crítico(a)? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

Sobre pensamiento crítico

8. ¿Qué significa desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios?

9. ¿Qué características definen a un(a) ciudadano(a)?

- _____
- _____
- _____
- _____

10. ¿Cuáles son las características que definen a un ser autónomo?

- _____
- _____
- _____
- _____

11. ¿Cuáles son las características que definen a un sujeto crítico?

- _____
- _____
- _____
- _____

12. En su rol de profesor, ¿cuál es la relación que establece entre autonomía, ciudadanía y sujeto crítico?

Práctica docente

13. ¿Con cuáles enunciados relaciona su práctica docente en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico? (Señale con una X máximo 5 opciones).

- a. Analizar desde una perspectiva diferente
- b. Analizar creativamente
- c. Cuestionar el orden establecido
- d. Desarrollar la autonomía
- e. Ejercitar el pensar
- f. Generar confrontación de ideas
- g. Desarrollar procesos cognitivos
- h. Construir juicios propios
- i. Someter a evaluación
- j. Comprender y respetar la diversidad
- k. Proponer transformaciones

- l. Emancipar
 - m. Replantear las perspectivas propias
 - n. Otra(s). Cuál(es):

14. ¿Durante su formación académica recibió preparación (diplomados, cursos, talleres, conferencias, programas, cátedras, etc.) para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes?
No ___ Sí ___ ¿Cuáles?

15. ¿Cuál es la definición de lectura crítica que guía su práctica docente?

16. ¿Cree que le enseñaron a leer críticamente durante su formación profesional?
No ___ Sí ___
Justifique su respuesta _____

17. Considera que enseña a leer críticamente en su asignatura.
Sí ___ No___
18. Si su anterior respuesta fue afirmativa, ¿especifique en el siguiente cuadro, cuáles estrategias pedagógicas usa para promover el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes?

Actividad	Descripción

19. ¿Qué temas y/o núcleos problemáticos propone en su aula de clase con la intención de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico?

20. La intención que motiva el desarrollo del pensamiento crítico en su espacio académico tiene su origen en (puede marcar máximo dos opciones):

- a. Sí mismo.
- b. Una directriz del coordinador del área.
- c. Dirección del programa.
- d. Decanatura.
- e. Vicerrectoría académica.
- f. Rectoría.
- g. Ninguna.

21. ¿Qué tipo de texto(s), en cuanto a su forma de presentación, usa en su espacio académico para el desarrollo del pensamiento crítico?

Texto: se entiende por texto cualquier emisión de cualquier longitud que tenga unidad de sentido, que se expresa a través de cualquier lenguaje. Así, son textos: un escrito, un discurso oral, una conversación, una pintura, una escultura, un anuncio publicitario, un mapa, etc.

Textos continuos: son todos aquellos que mantienen una estructura lineal teniendo en cuenta el contenido del texto. Están formados por párrafos que a su vez se hayan organizados en oraciones. Los párrafos pueden formar parte de estructuras mayores como apartados, capítulos y libros.

Textos discontinuos: es el texto en el cual se puede mantener un formato no lineal de gráficas, vallas publicitarias, entre otras. En este tipo de texto se pueden encontrar los cuadros o gráficas, también se hace alusión de las tablas, a lo diagramas y los mapas. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)

- a. Continuo.
- b. Discontinuo.
- c. Continuo y discontinuo.
- d. Ninguno.

22. Señale qué tipo de texto(s), en cuanto a su intención comunicativa, usa en su espacio académico para el desarrollo del pensamiento crítico.

	Texto	Definición
a.	Argumentativo	Defiende ideas y expresa opiniones.
b.	Narrativo	Relata hechos que suceden a unos personajes.
c.	Informativo	Da a conocer brevemente hechos, circunstancias reales o algún tema particular.
d.	Expositivo	Presenta y desarrolla de manera detallada un tema.
e.	Descriptivo	Muestra cómo son los objetos, personas, lugares, animales, sentimientos, etcétera, de manera minuciosa.

Otro(s). ¿Cuál(es)? _____

23. Del siguiente listado señale los géneros textuales que utiliza para promover la lectura crítica.

Género textual: se definen como una forma convencional de expresión. Son maneras de expresarse (orales o escrita) fácilmente reconocidas por los hablantes porque además presentan en un esquema convencional. Los textos.					
a.	Mapa mental	i.	Resumen	p.	Wiki
b.	Mentefacto	j.	Reseña	q.	Blog
c.	Mapa Mental	k.	Informe	r.	Exposiciones
ch.	Cuadro sinóptico	l.	Ensayo	rr.	Debates
d.	Árbol de problemas	ll.	Presentación visual	s.	Mesas Redondas
e.	Infografías	m.	Audiovisuales	t.	Paneles
f.	Afiche	n.	Videos TED Tecnología- entretenimiento y diseño	u.	Foros
g.	Capítulo de libro	ñ.	Socialización	v.	Cine foros
h.	Artículo informe de resultados de investigación	o.	Textos periodísticos: noticia, crónica, columna de opinión, entrevista, artículos...	w.	Textos Publicitarios: Afiche, plegable, cuña, comercial, anuncio, <i>spot</i> , <i>pop</i> ...

Otro(s). ¿Cuál(es)? _____

24. ¿Qué dificultades enfrenta al momento de desarrollar la lectura crítica en sus estudiantes?

Prueba Saber Pro

25. ¿Prepara a sus estudiantes para resolver el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro?

No ____ Sí ____ ¿Cómo? _____

26. ¿Conoce la concepción de pensamiento crítico que subyace al módulo de Lectura Crítica en la prueba Saber Pro?

No ____ Sí ____

27. En relación con la Prueba Saber Pro su institución:

- a. Le exige hacer cuestionarios tipo Saber Pro sin haberlo preparado.
- b. Le brinda preparación para hacer cuestionarios tipo Saber Pro.
- c. Prepara a los estudiantes para presentar la prueba.
- d. No realiza actividades de preparación del estudiante para la prueba.

Sobre su institución

28. ¿Cuál es la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante de educación superior?

29. ¿Conoce el sentido dado al término pensamiento crítico por su institución?

No ____ Sí ____ ¿Cuál es? _____

30. ¿Considera que la universidad, juzgando el plan de estudios de su programa, desarrolla la lectura crítica en sus estudiantes? Sí ____

No ____ Justifique su respuesta:

31. ¿Qué recomendaciones le haría a su universidad para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de pregrado?

Muchas gracias por su aporte a esta investigación.

Anexo 3. Cuestionario autosuministrado a directivos



Las implicaciones del desarrollo del pensamiento crítico
en la enseñanza de la lectura en la universidad y su relación
con los resultados de la prueba Saber Pro

Cuestionario autoadministrado dirigido a los directivos docentes

Investigadoras(es) responsables	
Rafael Ayala Sáenz	Fundación Universitaria Los Libertadores
María Clara Correal	Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios)
Zulma Martínez	Universidad Pedagógica Nacional
Alexandra Pulido	Universidad El Bosque
Margot Acosta	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Carolina Báez	

La importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la universidad ha llevado a realizar el proyecto de investigación interinstitucional en el que participan cinco universidades, todas adscritas al Nodo Regional Centro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Redlees, con el fin de “establecer las implicaciones que emergen de asumir el concepto de pensamiento crítico que sustenta el módulo de Lectura Crítica de la Prueba Saber Pro y la formación de un sujeto crítico en la educación superior colombiana”. Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario autoadministrado, que tiene la intención de indagar sobre la percepción que manifiestan los directivos del programa que lideran programas académicos.

Respetado(a) director(a) y/o coordinador(a) de programa:

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con su concepción de lectura, lectura crítica y pensamiento crítico, su experiencia como directivo y/o coordinador en su institución y su conocimiento del módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro.

Por favor verifique sus respuestas. No deje ninguna pregunta sin contestar. De antemano, agradecemos su consentida colaboración y le advertimos que garantizamos absoluta reserva de su identidad y uso responsable de la información suministrada por usted.

La confiabilidad de los resultados depende en gran medida de la concentración, la serenidad y la sinceridad con la cual se responda a los interrogantes planteados.

Tiempo estimado: 30 minutos

Información básica										
Universidad y/o institución universitaria:										
Tipo de contrato		Dedicación		Antigüedad en la institución		Experiencia en gestión		Género		
Término fijo:	Término indefinido:	Medio tiempo:	Tiempo completo:	Años	Meses	Años	Meses	F	M	LGTBI lesbianas, gais, bisexuales y trans
Nombre o denominación de su cargo										
Escriba el nombre de sus títulos académicos										
Pregrado:										
Especialización:										
Maestría:										
Doctorado:										
Otro:										

Adicional a sus funciones administrativas tiene alguna cátedra o seminario asignado. Menciónela:

Sobre lectura

1. Para usted, ¿qué es leer?

2. Para usted, ¿qué es comprender un texto académico?

3. En relación con su nivel de comprensión, se considera un(a): (señale con una X una opción)

Excelente lector(a)	Buen(a) lector(a)	Aceptable lector(a)	Mal(a) lector(a)	Muy mal(a) lector(a)
---------------------	-------------------	---------------------	------------------	----------------------

Justifique su respuesta _____

Sobre lectura crítica

4. De los siguientes enunciados marque con una X aquellos que corresponden a la definición de lectura crítica.
- a. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
 - b. Identificar y entender los contenidos globales que conforman un texto.
 - c. Reflexionar y evaluar su contenido para emitir un juicio sustentado a partir de la lectura de un texto.
 - d. Comprender los argumentos que respaldan las ideas dadas por un autor para sustentar una tesis expresada en un texto.
 - e. Identificar la ideología del autor en el texto a partir de sus argumentos y fijar posición ante ella.
 - f. Someter a evaluación el rigor de la información dada en el texto.
 - g. Otro(s). ¿Cuál(es)?
-
-

5. ¿Se considera un(a) lector(a) crítico(a)? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

6. ¿Es necesario formarse como un(a) lector(a) crítico(a) para ejercer su rol como director de programa o coordinador? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

7. ¿Para ejercer el rol de ciudadano(a) es necesario ser un(a) lector(a) crítico(a)? Sí ___ No ___

Justifique su respuesta _____

Sobre pensamiento crítico

8. ¿Qué significa desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios?

9. ¿Qué características definen a un(a) ciudadano(a)?

- ---
- ---
- ---
- ---

10. ¿Cuáles son las características que definen a un ser autónomo?

- ---
- ---
- ---
- ---

11. ¿Cuáles son las características que definen a un sujeto crítico?

- ---
- ---
- ---
- ---

12. En su rol de director o coordinador de programa, ¿cuál es la relación que establece entre autonomía, ciudadanía y sujeto crítico?

Experiencia docente-administrativa:

13. ¿Con cuáles enunciados relaciona el desarrollo del pensamiento crítico? (Señale con una X máximo 5 opciones).
- a. Analizar desde una perspectiva diferente

- b. Analizar creativamente
 - c. Cuestionar el orden establecido
 - d. Desarrollar la autonomía
 - e. Ejercitar el pensar
 - f. Generar confrontación de ideas
 - g. Desarrollar procesos cognitivos
 - h. Construir juicios propios
 - i. Someter a evaluación
 - j. Comprender y respetar la diversidad
 - k. Proponer transformaciones
 - l. Emancipar
 - m. Replantear las perspectivas propias
 - n. Otra(s). ¿Cuál(es)?
-

14. ¿Ha tenido formación en temas de pensamiento crítico?
(Diplomados, cursos, seminarios, talleres, programas, cátedras).
No ___ Sí ___
¿Cuáles? _____

15. ¿Su unidad académica (programa, departamento o facultad) promueve la formación de sus docentes en temas sobre pensamiento crítico? No ___ Sí ___
¿Cuáles? _____

16. ¿Su unidad académica (programa, departamento o facultad) incluye la enseñanza de la lectura crítica dentro del plan de estudios? Sí ___ No ___

17. ¿En qué asignaturas del actual plan de estudios del programa se contribuye al desarrollo del pensamiento crítico?

- _____
- _____
- _____
- _____

18. Su interés (como directivo o coordinador) de promover el desarrollo del pensamiento crítico se relaciona con (puede marcar máximo dos opciones):
- a. Sí mismo.
 - b. Un propósito del proyecto educativo de la universidad.
 - c. Directriz del programa.
 - d. Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.
 - e. Vicerrectoría académica.
 - f. Rectoría.
 - g. No tiene interés en el tema.
19. ¿Cuáles dificultades enfrenta su unidad académica (programa, departamento o facultad) para el desarrollo de la lectura crítica en sus estudiantes?

Prueba Saber Pro

20. ¿Su unidad académica (programa, departamento o facultad) prepara a los estudiantes para resolver el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro?

No ____ Sí ____

Justifique su respuesta: _____

21. ¿Conoce la concepción de pensamiento crítico que subyace al módulo de Lectura Crítica en la prueba Saber Pro? No ____ Sí ____
22. En relación con la Prueba Saber Pro en su programa, departamento o unidad académica: (Seleccione máximo dos opciones)
- a. Todos los docentes conocen los fundamentos de la prueba Saber Pro.

- b. Se brinda preparación a los docentes para hacer cuestionarios tipo Saber Pro.
- c. Prepara a los estudiantes para presentar la prueba Saber Pro.
- d. No realiza actividades de preparación del estudiante para la prueba Saber Pro.

23. ¿Conoce los resultados que obtuvieron los estudiantes de su programa académico en el módulo de Lectura Crítica de la prueba Saber Pro 2014-02?

No__ Sí__ ¿Qué percepción tiene frente a estos resultados?

Sobre su institución

24. ¿Cuál es la importancia que le da su institución al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante?

25. ¿Conoce el sentido dado por su institución al término pensamiento crítico?

No ____ Sí ____ ¿Cuál es? _____

26. ¿Considera que la universidad, juzgando el plan de estudios de su programa, desarrolla la lectura crítica en sus estudiantes? No____
Sí_____

Justifique su respuesta:

27. ¿Cómo directivo o coordinador que recomendaciones le haría a su universidad para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de pregrado?

28. ¿Conoce sobre lineamientos o planes de acción acerca de lectura en la educación superior?
No__ Sí__ ¿Cuáles?

29. Si la respuesta anterior fue positiva, establezca la relación entre dichas políticas y las dinámicas de su institución.

Muchas gracias por su aporte a esta investigación.

Anexo 4. Encuesta Proyecto Factores Asociados Dirigida a Docentes



El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro, Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Factores asociados de las instituciones de educación superior a los altos y bajos desempeños en los resultados de la prueba Saber Pro 2014 en lectura y escritura*.

Investigadoras(es) responsables	
Sandra Melo Gutiérrez	Universidad Santo Tomás
Beatriz Mejía Carvajal	Universidad Santo Tomás
Diana Benavides Cáceres	Universidad Santo Tomás
Adriana Gordillo Alfonso	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Joaquín Restrepo Becerra	Universidad de La Salle
Adriana Goyes	
Humberto Sánchez Rodríguez	Universidad Antonio Nariño

Este estudio tiene como objetivo analizar los factores asociados de las instituciones de educación superior a los altos y bajos desempeños en los componentes de lectura crítica y comunicación escrita de la prueba Saber Pro 2014 presentada por estudiantes universitarios colombianos de último año.

Estimados colegas, los datos de esta encuesta son de uso confidencial y académico y serán solamente utilizados para el desarrollo de esta investigación.

Agradecemos su tiempo en el diligenciamiento de la encuesta y una vez realicemos el análisis de los datos recogidos, estaremos enviando los resultados de esta investigación para que sean utilizados por su institución como mecanismo político y académico en el mejoramiento de la lectura y escritura académica.

Aspectos sociodemográficos

Fecha: _____

Universidad: _____

De carácter: Pública ☐ Privada ☐

Cargo: _____

Programa: _____

Factores políticos asociados a los altos y bajos desempeños en los resultados de la prueba saber Pro 2014 en lectura y escritura

1. ¿Existen políticas institucionales de lectura y escritura consolidadas en la universidad?

(Marque una opción)

a. Sí ____ b. No ____

Si la respuesta es afirmativa, conteste la pregunta 2. De lo contrario, pase a la pregunta 3.

2. Las políticas institucionales de lectura y escritura que existen en la universidad se evidencian principalmente a través de:

(Marque una opción)

a. Resoluciones

b. Acuerdos

c. Marco legal

d. Otra. ¿Cuál? _____

Explique brevemente en qué consiste dicha política, según la opción elegida.

**Factores curriculares asociados a los altos y bajos desempeños
en los resultados de la prueba Saber Pro 2014 en Lectura y Escritura**

3. Si no existen políticas de lectura y escritura en la institución, ¿qué acciones se desarrollan al interior de las instituciones para abordar la lectura y la escritura?

(Enumere de 1 a 4 las siguientes respuestas, siendo 1 la más importante y 4 la menos importante)

- a. _____ Programas
- b. _____ Proyectos
- c. _____ Tutorías
- d. _____ cursos

4. En la institución universitaria la lectura y la escritura se abordan principalmente desde:

(Marque una opción)

- a. Investigación
- b. Docencia
- c. Extensión
- d. Otra. ¿Cuál? _____

Explique brevemente cómo se aborda la lectura y la escritura desde la opción elegida. _____

**Factores pedagógicos asociados a los altos y bajos desempeños
en los resultados de la prueba Saber Pro 2014 en Lectura y Escritura**

5. El trabajo frente a la lectura y la escritura en la institución se realiza a través de:

(Enumere de 1 a 4 las siguientes respuestas, siendo 1 la más importante y 4 la menos importante)

- a. _____ Espacios académicos en las distintas carreras.
- b. _____ Cursos iniciales de lectura y escritura en las distintas carreras ofrecidos por la facultad o programa.

- c. ____ Departamento o Centro de lectura y escritura.
 - d. ____ Talleres o cursos ofrecidos por dependencias diferentes a la facultad.
6. Mencione algunos aspectos que, considere fundamentales, deben tener en cuenta las instituciones de educación superior para abordar la lectura y la escritura.

¡Gracias!

Anexo 5. Análisis Corpus. Puntajes altos y bajos en las pruebas Saber 2014

Número de estudiantes 1-500				
Puntajes bajos. Lectura Crítica				
Promedio	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
5.76	5	Corporación Universitaria Reformada	Humanidades	Atlántico-Barranquilla
7.9	1	Fundación Universitaria Claretiana	Educación	Chocó-Quibdó
8.0	138	Universidad Tecnológica del Chocó	Ciencias Sociales	Chocó-Quibdó
8.0	54	Universidad Tecnológica del Chocó	Ciencias Naturales y Exactas	Chocó-Quibdó
8.95	83	Universidad Mariana	Educación	Pasto-Nariño
8.96	83	Instituto Nacional de Formación Técnica	Educación	San Juan del Cesar-Guajira
Puntajes altos. Lectura crítica				
12.4	1	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Humanidades	Santander-Bucaramanga
12.3	1	Politécnico Gran Colombiano	Ciencias Naturales y afines	Bogotá
12.05	2	Politécnico Gran Colombiano	Ciencias Sociales	Bogotá
11.97	4	Escuela Colombiana de Ingeniería	Ciencias Naturales y afines	Bogotá
11.96	15	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Humanidades	Bogotá
11.84	11	Eafit	Ciencias Sociales	Antioquia-Medellín
11.8	3	Universidad de La Sabana	Humanidades	Chía

Número de estudiantes 501-1000				
Puntajes bajos. Lectura Crítica				
Promedio 8.77-9.52	No.	Institución Educativa	Carrera	Lugar
8.77	880	Universidad Tecnológica del Chocó	Educación	Chocó-Quibdó
9.33	998	Corporación Universitaria del Caribe	Educación	Sucre-Sincelejo
9.46	599	Universidad Católica de Oriente	Educación	Antioquia-Río Negro
9.46	888	Universidad de Pamplona	Educación	Norte de Santander-Pamplona
9.52	911	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	Contaduría y afines	Bogotá
10.51-11.29 Puntajes altos. Lectura Crítica				
10.51	687	Universidad Libre	Derecho	Bogotá
10.62	501	Universidad de Medellín	Derecho	Antioquia-Medellín
10.77	730	Universidad Distrital Francisco José de caldas	Educación	Bogotá
10.82	602	Universidad del Valle	Ingeniería	Valle-Cali
10.82	761	Universidad de Antioquia	Ingeniería	Antioquia-Medellín
10.98	828	Universidad Nacional	Ingeniería	Sede Antioquia-Medellín
11.29	883	Universidad de los Andes	Ingeniería	Bogotá
Número de estudiantes 1001-1500				
Puntajes bajos. Lectura crítica				
Promedio 9.51-9.56	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.51	1125	Corporación Universitaria Remington	Administración y Finanzas	Antioquia-Medellín
9.53	1417	Universidad de Cartagena	Administración y Finanzas	Bolívar-Cartagena

RETOS EN LA GESTIÓN DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD

9.56	1421	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	Administración y Finanzas	Bogotá
10.19-10.79	Puntajes altos. Lectura Crítica			
10.19	1027	Universidad La Gran Colombia	Derecho	Bogotá
10.56	1412	Universidad Pedagógica Nacional	Educación	Antioquia-Medellín
10.79	1456	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Ingeniería	Bogotá

Número de estudiantes 1501-2000				
Puntajes bajos. Lectura Crítica				
Promedio 9.53-10.6	No.	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.53	1736	Corporación Universitaria Remington	Contaduría y Finanzas	Antioquia-Medellín
9.61	1567	Uniminuto	Educación	Bogotá
9.995-10.6	Puntajes altos. Lectura Crítica			
9.95	1736	Universidad Nacional y a Distancia	Ingeniería	Bogotá
10.6	1572	Universidad Industrial de Santander	Ingeniería	Bucaramanga
10.82	602	Universidad del Valle	Ingeniería	Valle-Cali
10.82	761	Universidad de Antioquia	Ingeniería	Antioquia-Medellín
10.98	828	Universidad Nacional	Ingeniería	Sede Antioquia-Medellín
11.29	883	Universidad de los Andes	Ingeniería	Bogotá

Número de estudiantes 2001-2500				
Puntajes bajos. Lectura crítica				
Promedio 9.11-9.92	No.	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.11	2166	Universidad del Magdalena	Educación	
9.73	2192	Uniminuto	Administración y afines	Bogotá

9.75	2146	Escuela Superior de Administración pública	Administración y afines	Bogotá
9.92	2171	Politécnico Gran Colombiano	Administración y afines	Bogotá

Número de estudiantes 3001-3500				
Puntajes. Lectura crítica				
Promedio 9.31-9.44	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.31	3152	Universidad del Tolima	Salud	Tolima-Ibagué
9.44	3316	Universidad del Tolima	Educación	Tolima-Ibagué

Número de estudiantes 1-500				
Puntajes bajos. Comunicación Escrita				
Promedio 7.6-9.0	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
7.6	1	Universidad de Antioquia	Comunicación, Periodismo y Publicidad	Carmen del Viboral
8.3	1	Universidad Claretiana	Educación	Chocó-Quibdó
8.33	3	Universidad de La Guajira	Bellas Artes	Riohacha
8.68	54	Universidad Tecnológica del Chocó	Ciencias Naturales y Afines	Chocó-Quibdó
8.73	3	Corporación Universitaria Remington	Administración y afines	Barranquilla
8.82	5	Escuela Colombiana de Carreras Industriales	Enfermería	
Puntajes altos. Comunicación Escrita				
11.00	15	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Humanidades	Bogotá
11.3	2	Universidad de Antioquia	Ciencias Sociales	Caucasia
11.34	308	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Ciencias Sociales	Bogotá
11.35	12	Sergio Arboleda	Humanidades	Bogotá

RETOS EN LA GESTIÓN DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD

11.36	3	Universidad de La Sabana	Humanidades	Bogotá
11.4	1	Politécnico Gran Colombiano	Ciencias Naturales	Bogotá
11.42	2	Universidad Libre	Humanidades	Bogotá
11.51	8	Fundación Universitaria San Agustín	Humanidades	Bogotá

Número de estudiantes 501-1000				
Puntajes bajos. Comunicación Escrita				
Promedio 7.6-9.0	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
7.6	1	Universidad de Antioquia	Comunicación, periodismo y publicidad	Carmen del Viboral
8.3	1	Universidad Claretiana	Educación	Chocó-Quibdó
8.33	3	Universidad de La Guajira	Bellas Artes	Riohacha
8.68	54	Universidad Tecnológica del Chocó	Ciencias Naturales y afines	Chocó-Quibdó
8.73	3	Corporación Universitaria	Administración y afines	Barranquilla
8.82	5	Escuela Colombiana de Carreras Industriales	Enfermería	
Puntajes altos. Comunicación Escrita				
11.00	15	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Humanidades	Bogotá
11.3	2	Universidad de Antioquia	Ciencias sociales	Caucasia
11.34	308	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Ciencias Sociales	Bogotá
11.35	12	Sergio Arboleda	Humanidades	Bogotá
11.36	3	Universidad de La Sabana	Humanidades	Bogotá
11.4	1	Politécnico Gran Colombiano	Ciencias Naturales	Bogotá
11.42	2	Universidad Libre	Humanidades	Bogotá
11.51	8	Fundación Universitaria San Agustín	Humanidades	Bogotá

Número de estudiantes 1-500				
Puntajes bajos. Comunicación Escrita				
Promedio 7.6-9.0	N.º	Institución Educativa	Carrera	Lugar
7.6	1	Universidad de Antioquia	Comunicación, Periodismo y Publicidad	Carmen del Viboral
8.3	1	Universidad Claretiana	Educación	Chocó-Quibdó
8.33	3	Universidad Guajira	Bellas Artes	Riohacha
8.68	54	Universidad Tecnológica del Chocó	Ciencias Naturales y afines	Chocó-Quibdó
8.73	3	Corporación Universitaria Remington	Administración y afines	Barranquilla
8.82	5	Escuela Colombiana de Carreras Industriales	Enfermería	
Puntajes altos. Comunicación Escrita				
11.00	15	Colegio Mayor de Nuestra señora del Rosario	Humanidades	Bogotá
11.3	2	Universidad de Antioquia	Ciencias Sociales	Caucasia
11.34	308	Colegio Mayor de Nuestra señora del Rosario	Ciencias Sociales	Bogotá
11.35	12	Sergio Arboleda	Humanidades	Bogotá
11.36	3	Universidad de la Sabana	Humanidades	Bogotá
11.4	1	Politécnico Gran Colombiano	Ciencias naturales	Bogotá
11.42	2	Universidad Libre	Humanidades	Bogotá
11.51	8	Fundación Universitaria San Agustín	Humanidades	Bogotá
Número de estudiantes 1.001-1.500				
Puntajes bajos. Comunicación Escrita				
Promedio	No.	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.65	1408	Universidad de Cartagena	Administración y Finanzas	Cartagena

RETOS EN LA GESTIÓN DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD

9.66	1419	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	Administración y Finanzas	Bogotá
9.73	1114	Remington Antioquia	Administración y Finanzas	Medellín
9.73	1226	Universidad del Atlántico	Educación	Barranquilla
Puntajes altos. Comunicación Escrita				
10.24	1021	Universidad La Gran Colombia	Derecho	Bogotá
10.38	1453	Universidad Distrital	Ingeniería	Bogotá
10.4	1409	Universidad Pedagógica Nacional	Educación	Bogotá

Número de estudiantes 1501-2000				
Puntajes bajos. Comunicación escrita				
Promedio	No.	Institución Educativa	Carrera	Lugar
9.65	1408	Universidad de Cartagena	Administración y Finanzas	Cartagena
9.66	1419	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	Administración y Finanzas	Bogotá
9.73	1114	Remington Antioquia	Administración y finanzas	Medellín
9.73	1226	Universidad del Atlántico	Educación	Barranquilla
Puntajes altos. Comunicación Escrita				
10.24	1029	Universidad La Gran Colombia	Derecho	Bogotá
10.38	1453	Universidad Distrital	Ingeniería	Bogotá
10.4	1409	Universidad Pedagógica Nacional	Educación	Bogotá

Número de estudiantes 2001-3000				
Promedios. Comunicación Escrita				
Promedio	No.		Carrera	Lugar
9.39	2141	Universidad del Magdalena	Educación	Santa Marta
9.87	2165	Universidad La Gran Colombia	Administración y Finanzas	Bogotá
9.88	2181	Uniminuto	Administración y Finanzas	Bogotá
9.99	2134	Escuela Superior de Administración Pública	Administración y Finanzas	Bogotá

Número de estudiantes <3000				
Promedios. Comunicación Escrita				
Promedio	N.º		Carrera	Lugar
9.51	3135	Universidad del Tolima	Salud	Ibagué
9.72	3296	Universidad del Tolima	Educación	Ibagué

Instituciones de educación superior Aplicación encuesta

Promedios bajos

Institución Educación Superior	Lugar
Corporación Universitaria Reformada	Atlántico-Barranquilla
Fundación Universitaria Claretiana	Chocó-Quibdó
Universidad Tecnológica del Chocó	Chocó-Quibdó
Corporación universitaria del Caribe	Sucre-Sincelejo
Universidad de Pamplona	Norte de Santander-Cúcuta
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	Cundinamarca-Bogotá
Corporación Universitaria Remington	Antioquia-Medellín
Universidad del Atlántico	Atlántico-Barranquilla
Universidad de Cartagena	Bolívar-Cartagena
Universidad del Magdalena	Magdalena-Santa Marta
Universidad de La Guajira	Guajira-Riohacha

Promedios altos

Politécnico Gran Colombiano	Cundinamarca-Bogotá
Universidad del Rosario	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Distrital	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Santo Tomás	Cundinamarca-Bogotá
Universidad de Los Andes	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Javeriana	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Libre	Cundinamarca-Bogotá
Universidad de La Sabana	Cundinamarca-Bogotá
Universidad del Valle	Valle-Cali

Universidad Nacional	Cundinamarca-Bogotá Sede Caldas
Universidad de Antioquia	Antioquia-Medellín
Universidad Sergio Arboleda	Cundinamarca-Bogotá
Universidad La Gran Colombia	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Pedagógica Nacional	Cundinamarca-Bogotá
Universidad del Tolima	Tolima-Ibagué
Eafit	Antioquia-Medellín
Universidad Externado de Colombia	Cundinamarca-Bogotá
Fundación Luis Amigó	Antioquia-Medellín
Uniminuto	Cundinamarca-Bogotá
Universidad de Medellín	Antioquia-Medellín
Universidad del Quindío	Quindío-Armenia
Universidad América	Cundinamarca-Bogotá
Universidad Católica	Cundinamarca-Bogotá
Universidad de La Salle	Cundinamarca-Bogotá

Sobre los autores

Yeny Alexandra Pulido Aguirre

Docente de la Universidad El Bosque y representante de esta universidad ante la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) en Colombia. Doctora en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha publicado sobre etnoeducación bilingüe y sobre la interferencia lingüística experimentada por estudiantes de un colegio bilingüe. También ha compartido producción académica sobre el problema de la lectura y escritura en la educación superior. Recientemente, se ha interesado en el estudio de la comunicación político-electoral, tema de su tesis doctoral.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-8208>

Correo electrónico: ypulidoa@unbosque.edu.co

Diana Benavides Cáceres

Candidata a doctora en Educación. Magíster en Educación con énfasis en gestión y evaluación. Especialista en Gerencia Educativa. Licenciada en Filología e Idiomas. Docente universitaria en pregrado y posgrado. Investigadora en el área de educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6596-8587>

Correo electrónico: diana.benavides@ustadistancia.edu.co

Adriana Cecilia Goyes Morán

Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora y líder del grupo de investigación Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura (Repralee) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Miembro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), del comité de Referato Externo de la Revista Digital Entrelíneas de la Universidad de Buenos Aires y del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de La Salle. Los intereses investigativos y las publicaciones giran en torno a las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, estrategias didácticas para la lectura y la escritura, la práctica pedagógica, la formación de maestros y la formación en investigación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-0301>

Correo electrónico: agoyes@unisalle.edu.co

María Clara Correal Pachón

Licenciada en Educación Preescolar, en Pedagogía y Administración Educativa. Magíster en Evaluación Educativa. Especialista en Docencia Universitaria. Investigadora Universitaria en programas de Pregrado y Posgrado en la línea de Comunicación Organizacional y Traducción. Asesora Pedagógica en procesos de evaluación e investigación. Creadora de programas para registros calificados y acreditación institucional. Docente de tiempo completo en el programa de Lenguas Modernas. Directora de Proyectos de Investigación en Semiótica Organizacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8256-0620>

Correo electrónico: mcorreal@universidadean.edu.co

Zulma Martínez Preciado

Licenciada en Lingüística y Literatura por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado módulos educativos de literatura en la Universidad Santo

Tomás y realizado investigaciones en el campo de la literatura, la didáctica, la lectura y la escritura en las universidades Autónoma de Colombia, Santo Tomás y Pedagógica Nacional.

ORCID: 0000-0001-9390-3724

Correo electrónico: zmartinez@pedagogica.edu.co

Julia Margoth Acosta Leal

Pedagoga y magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Investigadora del grupo de Innovaciones Educativas de Colciencias, con amplia experiencia en formación de maestros en pregrado, posgrado y en ejercicio. Se desempeñó como directora de pregrado de la Facultad de Educación y como coordinadora de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Coordinó proyectos de nivelación para la excelencia y participó en el proceso de reestructuración curricular por ciclos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Ha realizado investigaciones sobre enseñanza del lenguaje y la escuela y procesos de lectura y escritura. Participó como jurado Premio al Compartir al mejor maestro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2714-7953>

Correo electrónico: macosta@uniminuto.edu

Marcela Carolina Báez Peñuela

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Universidad Santo Tomás. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la lectura y la escritura, literatura afro y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3141>

Correo electrónico: mbaez@uniminuto.edu

Sandra Patricia Melo Gutiérrez

Magíster en Educación. Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en proyección social. Especialista en Gerencia Educativa. Licenciada

en Pedagogía Infantil. Amplia experiencia en docencia universitaria presencial, investigadora. Asesora de monografías. Directiva docente del Estado. Actualmente es líder de práctica profesional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9107-4050>

Correo electrónico: sandra.melo@usantotomas.edu.co

Beatriz Mejía Carvajal

Magíster en Educación con Énfasis en Investigación. Especialista en Educación. Licenciada en Filología e Idiomas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1423-8549>

Correo electrónico: beatrizmejia@ustadistancia.edu.co

Adriana Gordillo-Alfonso

Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española por el Instituto Caro y Cuervo. Docente investigadora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es coordinadora de la Redlees (Red de Lectura y Escritura en Educación Superior). Ha escrito varios libros y artículos sobre la lectura y escritura académica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3314-0785>

Correo electrónico: agordillo@udistrital.edu.co

Joaquín Restrepo

Magíster en Docencia Universitaria. Docente titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Intereses académicos: comprensión lectora en matemáticas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9784-6998>

Correo electrónico: jrestrepob@correo.udistrital.edu.co

Humberto Sánchez Rueda

Profesor en el campo de la pedagogía, la investigación educativa y lenguaje. Miembro de Redlees. Cuenta con experiencia en procesos de formación docente y de lenguaje en educación secundaria, pregrado, posgrado y educación informal; desarrollo de proyectos de investigación; consultorías y coordinación de proyectos educativos en contextos

urbanos, comunitarios y rurales. Ha publicado textos sobre pedagogía, escritura y crítica literaria. Magíster en Educación con énfasis en aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas por la Universidad Externado de Colombia. Docente de la Universidad Santo Tomás. Intereses: Didáctica del lenguaje, la educación y la literatura. Diplomado Enseñanza de Español para Extranjeros (ELE). Instituto Caro y Cuervo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4542-8919>

Correo electrónico: humberto.sanchez@ustadistancia.edu.co

Guillermo Hernández Ochoa

Magíster en Lingüística Española por el Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello. Licenciado en Español por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigador de la Universidad de La Salle. Miembro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-9005>

Correo electrónico: ghernandez@unisalle.edu.co

Índice analítico

A

alfabetización / alfabetizar 18, 55, 57-65
aprendizaje 18, 26, 29, 52, 57, 58, 61, 64, 76, 83, 91, 97, 99, 100, 102, 106, 128, 130-133
argumentación 56, 85, 102, 107, 108, 116
Ascun (Asociación Colombiana de Universidades) 18, 21, 143, 171
autonomía 75, 81, 82, 85, 94, 95, 97, 98, 100, 106, 118, 148, 149, 156, 166, 167

C

calidad educativa / de la educación 20, 24-27, 51, 127, 129-131
Cassany, D. 88
ciudadano/a(s) 27, 29, 34-36, 45, 66, 96, 98, 99, 103, 104, 147-149, 155, 156, 165, 166
código lingüístico 61, 62
competencia/s
 genéricas 18, 19, 21, 26, 27, 29, 34, 35, 52, 126
 ciudadanas 27, 29, 34, 36, 45
 comunicativas 17, 69, 74, 137
competitividad 28
comprensión lectora 36, 51

comunicación escrita 45, 71, 74, 82, 96, 125, 127, 134, 135, 171, 178-182
contexto 13, 14, 17, 21, 26, 27, 35, 37, 38, 44-46, 53, 56, 57, 61, 62, 64,
66, 70-72, 80, 83, 86, 87, 89, 91, 93, 97, 103-106, 108, 116, 128, 133, 135
Corporación Universitaria Minuto de Dios 76, 69, 71, 77, 79, 96, 109,
110, 144, 152, 162
cualitativo 26, 118, 133
cuantitativo 27, 29, 34, 45, 70, 126
currículo 20, 114, 127, 133, 141

D

desempeño 15, 18, 20, 21, 24-27, 29, 30, 32, 33, 35, 37-41, 52, 55, 79,
113, 116, 125-128, 130, 131, 133, 134, 138, 171-173
discurso 13, 31, 32, 38, 39, 41, 44, 56, 57, 65, 83, 85, 103, 106, 107,
116, 135, 158
educación:
 educación básica primaria 17
 educación media 18, 35, 51, 62
 educación superior 15, 17-25, 29, 35, 47, 51, 53, 54, 66, 69, 79,
113, 115, 116, 125-127, 129, 132, 134, 139, 141-144, 152, 160, 162,
170, 171, 174, 176, 177, 181, 182

E

enseñanza 18, 21, 52, 61, 62, 83, 85, 91, 144, 152, 162, 167
equidad 26, 103, 104, 106, 128, 130
escolarización 76
escribir 13, 32, 34, 36, 55, 66, 72, 92, 133
escritura 14, 15, 17-22, 32-34, 36, 41, 56-58, 65, 67, 79, 93, 94, 96, 97,
102, 114, 115, 125-127, 133-139, 141-144, 152, 162, 171-174
estudios profesionales 18

F

Freire, P. 56-58, 61-64, 104, 113

G

géneros textuales 85, 115, 159

I

Icfes 18, 23, 24, 26, 28-30, 37, 38, 43, 46-48
 infancia 105
 Inferencial / inferencias 14, 39, 44, 56, 57, 70, 126
 inglés 27, 29, 34
 interpretación 14, 38, 46, 56, 58, 60, 61, 66, 70, 72, 75, 80, 87, 88, 89, 107, 108, 116, 134
 interpretar 14, 46, 75, 78, 80, 88, 89
 intertextualidad 14, 39, 75, 92, 107, 112, 116
 intervención pedagógica 53

L

leer 13, 14, 46, 55, 56, 58, 61-63, 65, 66, 75, 80, 84, 92, 93, 108, 112, 114, 133, 145, 150, 154, 157, 164
 lenguaje 17, 18, 23, 28, 29, 30-33, 38, 40, 43, 56, 58, 60, 62, 64-66, 106, 109, 138, 158
 Ley 1324 de 2009 25, 28

M

método científico 72
 microestructura 38, 39, 43-45, 47, 116
 Ministerio de Educación Nacional Nacional 24-27, 128, 132, 168

P

pedagogía 38, 39, 43-45, 47, 116
 pensamiento crítico 14, 15, 18, 20, 21, 53, 55-57, 66, 68, 69, 72, 74-80, 82-86, 90, 94-107, 109, 111, 113, 116, 117, 144, 145, 148, 151-153, 155-163, 166-170
 pensar 13, 14, 17, 36, 46, 60, 66, 76, 81, 83, 85, 86, 94, 95, 98, 99, 102, 116, 118, 148, 156, 167
 Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica 74
 proyecto educativo 54, 66, 71, 77, 96, 100, 101, 102, 114-117, 168

R

razonamiento cuantitativo 27, 29, 34, 45

redes sociales 66

Redlees (Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior) 127, 141, 143, 144, 152, 162, 171

rendimiento (académico) 15, 24, 52, 55, 111, 128, 130, 133, 137

resolución de conflictos 79

problemas (resolución de) 57, 100

S

Saber Pro (pruebas) 14, 15, 18-21, 23, 24, 26-29, 34, 35, 37, 39, 42, 43, 45, 51-55, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 110-113, 125-127, 134, 138, 139, 143-145, 149-153, 160, 162, 163, 168, 169, 171-173

sistema educativo 24, 25, 128, 130-132

Sao Tomé E Príncipe 65

T

texto(s)

textos continuos 43, 84, 158

textos discontinuos 42, 43, 158

tipología textual 93, 112

U

Universidad EAN 67, 69, 71, 74, 77, 79, 102, 109-111, 114

Universidad El Bosque 66, 67, 69, 71, 73, 74, 77-79, 87, 97, 99, 101, 110, 112, 113

Universidad Pedagógica Nacional 67, 69, 71, 74, 77-79, 102-104, 109, 110, 112-114



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
2023

En este libro se reflexiona acerca de la lectura y el pensamiento crítico en las universidades, a propósito de la prueba de lectura crítica de Saber Pro, y se analizan los factores asociados a los desempeños altos y bajos de los estudiantes universitarios en los módulos de lectura crítica y comunicación escrita. Esto desde los conceptos de lectura y pensamiento crítico que subyacen al módulo de lectura crítica, a partir de la indagación con directivos, docentes y estudiantes, en paralelo con el análisis de los contenidos de documentos institucionales de las universidades estudiadas. De esta forma se evidencia la influencia de distintos factores institucionales, de política académica, de desarrollo curricular y de estrategias pedagógicas; lo cual se constituye en un llamado para que las instituciones universitarias se hagan responsables de la optimización de las prácticas de lectura y escritura críticas de los estudiantes durante su permanencia en las carreras universitarias.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
DIRECCIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN