

**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LOS ESTÁNDARES  
DE COMPETENCIAS BÁSICAS DEL LENGUAJE EN COLOMBIA**

Trabajo de grado para optar al título de  
Especialista en Evaluación Educativa

**ELISA LUZ GARCÍA BOLÍVAR**

Asesora: Mg. Diana Benavides

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS - VUAD**

Centro de Atención Universitaria

Bogotá, D. C.

2016

## TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	4
2. Planteamiento del problema.....	6
3. Objetivos .....	7
3.1 Objetivo general.....	7
3.2 Objetivos específicos.....	7
4. Justificación.....	8
5. Antecedentes de la investigación .....	12
6. Marco teórico .....	20
6.1 Pensamiento crítico y comprensión crítica .....	21
6.2 Comprensión lectora.....	23
6.3 Niveles de lectura .....	26
6.4 Lectura crítica .....	29
6.5 Competencia.....	31
6.6 Competencia lingüística.....	32
6.6 Estándares básicos de competencias .....	32
6.7 Evaluación de la calidad educativa.....	34
7. Enfoques de la comprensión lectora .....	37
7.1 Enfoques de la comprensión lectora según Silva .....	37
7.2 Enfoques de la comprensión lectora según Cassany .....	39
8. Metodología .....	41
8.1 Ruta metodológica.....	42
9. La evaluación de los estándares de competencias del lenguaje.....	44

9.1 Estándares básicos de competencias del lenguaje .....	49
9.2 Evaluación de los estándares básicos de competencias .....	55
10. Conclusiones.....	57
11. Referencias bibliográficas .....	59

### **Lista de tablas**

Tabla 1. Niveles de lectura según Girón (Citado por Cely y Sierra, 2011) .....	26
Tabla 2. Niveles de lectura según Moreno, Ayala, Vásquez y Díaz .....	27
Tabla 3. Cuadro comparativo entre los conceptos de comprensión lectora y lectura crítica .....	30
Tabla 4. Estándares básicos de competencias en lenguaje (área de comprensión e interpretación textual) .....	50

## 1. INTRODUCCIÓN

*La educación ha logrado que las personas aprendan a leer,  
pero es incapaz de señalar lo que vale la pena leer*

George Traveyan

*Nunca se termina de aprender a leer,  
tal vez como nunca se termine de aprender a vivir*

Jorge Luis Borges

El presente informe de investigación, en la línea *Currículo y Evaluación*, nace de la necesidad de indagar el porqué de los bajos rendimientos de los estudiantes de educación media en Colombia en las diferentes pruebas internacionales y nacionales (Icfes, 2014 y 2015; OECD, 2009 y 2012), lo que motiva a hacer la evaluación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y, de esta forma, lograr una comprensión más clara y específica de lo que realmente está ocurriendo con la educación colombiana en lo referente a la *comprensión crítica*.

En principio, a partir de una metodología de carácter documental, se identificará el problema de investigación, relacionado con los bajos resultados presentados en *rendimiento en lectura*, en las pruebas PISA, en estudiantes de Bogotá, Manizales, Medellín y Cali (OECD, 2009 y 2012), y en *lectura crítica*, en los estudiantes de grado 11 de todo el país, en las Pruebas Saber (Icfes, 2014 y 2015), que demuestran un escaso desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de análisis en los diferentes niveles lectores, tema que se constituye en el objeto de estudio del presente trabajo.

Cabe decir aquí, que la falta de claridad sobre el manejo de conceptos como *comprensión lectora* y *lectura crítica*, y la carencia de estudios sobre los procesos lectores de los estudiantes colombianos no han permitido que se les brinde la

oportunidad de mejorar en este aspecto. En las escuelas se desconoce esta situación y la importancia del desarrollo de la comprensión crítica; de ahí la pertinencia de lograr un estudio concienzudo sobre la situación real, con la intención de aportar a la optimización de estos procesos de comprensión crítica en los diferentes escenarios educativos.

Una vez planteada la justificación y determinados los objetivos de esta investigación, en segunda instancia, se realizó una indagación sobre los “antecedentes” a partir del estudio de las reformas curriculares, las evaluaciones masivas y estandarizadas, y la evaluación de los estándares y de la calidad educativa; se rastreó, además, la información existente al respecto de la *comprensión lectora*, en general, como marco en el que se inscribe y debe entenderse la *comprensión crítica*, en particular, en cuanto nivel superior al cual se debe acceder, para evidenciar la diferencia que existe entre estos conceptos.

Para tal fin, se abordaron diferentes autores quienes, motivados por el interés de implementar el desarrollo de la comprensión crítica, evidencian la falta de ejercitación y de adiestramiento en los establecimientos educativos de secundaria. El desarrollo de los índices de comprensión debería partir del hecho de la evidencia de la *no comprensión*. La interpretación literal de los escritos y, como consecuencia de esta, la incapacidad de comprensión inferencial de los mismos, no permiten visualizar un muy buen panorama; como resultado, Colombia está ocupando unos de los escalafones más bajos en las pruebas internacionales, con el agravante de que la brecha entre las diferentes clases sociales influye en estos resultados.

Posteriormente se estableció un “marco teórico” en el que se dilucidan los conceptos más pertinentes al tema de la *comprensión lectora* y la *comprensión crítica*, y su interrelación, divididos en cuatro ejes temáticos: (a) pensamiento crítico, comprensión crítica y comprensión lectora; (b) niveles de lectura y lectura crítica, (c) competencias lingüísticas, estándares y evaluación, y (d) enfoques de la comprensión lectora.

En este aparte se explica por qué en los procesos lectores, que implican cierta complejidad, se reflejan el pensamiento, el acervo y el desarrollo de habilidades y competencias previas de quien lee, por lo cual, cuando estos elementos carecen de un desarrollo ideal, se presenta un déficit de comprensión o una gran diversidad de interpretaciones que, en muchos casos, distan de la verdadera intención del texto e impiden la capacidad de síntesis y de inferencia con respecto a lo leído.

En síntesis, a partir de las dificultades reconocidas en el desarrollo de la *comprensión lectora*, y más específicamente de la *comprensión crítica*, en los estudiantes, el presente informe, a través de una metodología de investigación documental, a partir de la cual se rastrearon todos los aspectos referentes al tema de interés, tiene por objeto, en principio, establecer claridad conceptual con respecto al uso de estas nociones y, luego, en el capítulo central, identificar las características exigidas por los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, para vislumbrar claramente cómo se configura, de qué forma se realiza su evaluación y cuáles son sus falencias, a las que se deben atribuir los resultados de la historia reciente (Pruebas Pisa realizadas en 2009 y 2012, y Pruebas Saber realizadas en 2014 y 2015) que determinan, año tras año, la evolución de los jóvenes en lo referente a la comprensión lectora.

Una vez identificadas estas problemáticas, se concluye con algunas reflexiones y críticas sobre el tema abordado, pero dejando abierta la posibilidad de dar continuación a investigaciones como esta, con el propósito de optimizar, no solo la evaluación de los estándares y el desarrollo de la competencia de la lectura crítica, sino el sistema educativo mismo en su generalidad.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El bajo rendimiento de los estudiantes colombianos de grado 11 en las pruebas nacionales Saber 2014 y 2015 para la variable *lectura crítica*, cuyo registro se puede consultar en los documentos estadísticos suministrados por el Instituto Colombiano

para la Evaluación de la Educación –Icfes (2014 y 2015), y en las pruebas internacionales PISA, para la variable *rendimiento en lectura*, cuyos resultados son resumidos y socializados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OECD<sup>1</sup> (2009 y 2012), que motivan a hacer la evaluación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, y el no contar con una conceptualización clara que permita diferenciar las nociones de *comprensión lectora* y *comprensión crítica*, y, como consecuencia de ello, la no implementación de estrategias pedagógicas para estimular estas dos habilidades en los alumnos, constituyen los problemas que motivan esta investigación. En este marco, se busca responder a la pregunta: ¿Cómo se configura la evaluación de la comprensión crítica en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia para la educación básica y media?

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo general

Analizar la manera como está configurado el sistema en que se evalúa la comprensión crítica en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia.

#### 3.2 Objetivos específicos

- Rastrear, desde una perspectiva teórica, el concepto de *comprensión crítica* y su diferenciación respecto al de *comprensión lectora*.
- Identificar cuáles son los criterios de evaluación de la comprensión lectora y crítica contenidos en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* en la educación básica y media en Colombia.

---

<sup>1</sup> OECD, por sus iniciales en inglés (Organization for Economic Cooperation and Development).

- Establecer el tipo de relación existente entre los criterios de evaluación de la comprensión crítica y los planteados por los estándares básicos de competencias del lenguaje.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

La creciente preocupación por los bajos niveles de desempeño en comprensión lectora y crítica que presentan los estudiantes en las pruebas PISA (OECD, 2009 y 2012) y Saber (Icfes, 2014 y 2015), conduce a cuestionar los criterios sobre los que se configura la evaluación de las competencias lectoras planteados en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de tomar decisiones relativas a los cambios que se deben implementar para contribuir a una política de optimización de la calidad de la educación en Colombia.

Los estándares son unos criterios comunes para las evaluaciones externas, cuyos resultados, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones o de las instituciones educativas. Si se considera el rápido avance y las modificaciones a las que está sujeto el conocimiento en todos los campos del saber, los estudiantes deben adquirir la información adoptando una actitud crítica.

Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal, o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y del sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la



comparación y la asociación. Una formación en lenguaje que desarrolle procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural no solo posibilita la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo (MEN, s. f., pp. 20-21).

La lectura crítica es una lectura activa; supone más que solamente comprender lo que un escritor está diciendo; implica dudar, evaluar y formarse opiniones propias, de tal manera que se tenga la capacidad de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos, y decidir racionalmente qué hacer o qué creer (Santelices, 1989). En este contexto, el desarrollo de la comprensión crítica lleva implícito un importante valor formativo que la educación debe promover si quiere responder a las exigencias de un mundo globalizado. Solo después de haber ampliado, verificado o contrastado esta información con los conocimientos previos y los de otros autores y lectores, el estudiante podrá establecer una valoración de lo leído y adentrarse en el sentido profundo del texto (Cáceres, Pérez y Giraldo, 2015).

El *pensamiento crítico* se entiende como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como a la explicación de la evidencia, el concepto, la metodología, el criterio o el contexto sobre el que se basa ese juicio. Debe verse reflejado en un estudiante inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, que evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permita el tema, la materia y las circunstancias (Peter Facione, citado por Londoño y Gómez, 2010, p. 434)

Para ese efecto, resulta imprescindible e indispensable el desarrollo de la capacidad de efectuar la lectura crítica, tema central de nuestra investigación. A la adquisición de estas competencias debería dedicarse por completo la educación básica y media.

No solo son los componentes adyacentes en los planteamientos de los estándares curriculares, en lo referente a la comprensión crítica, los que motivan la realización de la investigación, sino también las dificultades que presentan los estudiantes para realizar dichos ejercicios críticos. Al no haber tenido una orientación clara sobre cómo lograr la comprensión crítica, se vislumbra un retraso histórico en comparación con otros países que han logrado un lugar privilegiado dentro de los resultados de las pruebas internacionales en lo referente a las competencias del lenguaje. Es necesario, entonces, hacer una revisión a los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* en lo que a la *comprensión crítica* se refiere, cuyo dominio resulta más importante que el de otras habilidades del lenguaje en las escuelas de nuestro país, y con el que se lograría competir en un mundo en el que lo que se busca es la representación crítica del entorno y la proposición de ideas que contribuyan a un cambio en la sociedad.

El Gobierno nacional está adelantando el *Plan Nacional de Lectura y Escritura: "Leer es mi cuento"*; una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse adecuadamente a las exigencias de la sociedad actual. Este Plan Nacional tiene como fin fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. Para lograrlo, se propone el desarrollo de estrategias relacionadas con dos componentes: la disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura, y la formación de docentes y otros actores para que se

reconozcan a sí mismos como lectores, escritores y en su rol de mediadores (MEN, 2015).

Desde esta perspectiva, a más de estas iniciativas, se puede notar la ausencia de acciones para desarrollar la competencia crítica en diferentes textos, que es la mayor dificultad que se evidencia en los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2009 y 2012) y las pruebas Saber (Icfes, 2014 y 2015); por esta razón, se pretende, desde una evaluación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, darle a la lectura crítica la importancia y el lugar que debe ocupar, para que se afecte y direccionen el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica y media, considerando sus necesidades y posibilidades. No obstante sean ellos los principales beneficiarios de esta investigación, cabe anotar que los docentes, los directivos, los padres de familia y las autoridades educativas, como dinamizadores de los procesos en términos de la toma de decisiones y del emprendimiento de acciones para el alcance de los logros propuestos con miras a mejorar la comprensión lectora y crítica, se constituyen también en “otros” beneficiarios.

Resumiendo las ideas expresadas en los párrafos anteriores, la lectura crítica en su máxima expresión debe ser concebida como una lectura activa en la que no solo se comprendan sino que se produzcan significados, y debe dotar al alumno, más allá de la capacidad de evaluar y juzgar el texto, de la posibilidad de asumir una postura frente a él que le permita decidir qué hacer o qué creer; de ahí la relevancia de la comprensión crítica, competencia a la que (se llega a considerar) debería dedicarse por completo la educación básica y media, lo que, no obstante algunos esfuerzos estatales como el plan de lectura y escritura mencionado, amerita una revisión profunda de los estándares básicos de competencias del lenguaje y sus criterios de evaluación, que se limitan al nivel inferencial, pero que no conciben a la lectura como una experiencia de vida en la que el lector debe asumir una posición y decidir ante el texto, en función no solo de obtener mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales, sino de optimizar globalmente la calidad de la educación impartida en Colombia.

## 5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes de esta investigación se presentan a partir de las siguientes categorías: reformas y debates curriculares previos al planteamiento de los estándares por parte del Ministerio, análisis de los sistemas de evaluación de la calidad educativa; evaluaciones masivas y estandarizadas; significado de los estándares básicos de competencias que se manejan en la actualidad, y, finalmente, conceptualizaciones sobre *lectura crítica*, *comprensión crítica* y el tipo de textos literarios que se trabajan en educación media.

En el trabajo de Molano (2011), *Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares del país*, se hace un recorrido histórico, desde 1978 hasta 2004, sobre los debates curriculares que se han suscitado en el país en torno al tema del aprendizaje, y sobre la legislación Colombiana, decretos y reglamentaciones pertinentes al tema, tomando como base los indicadores de evaluación para cada una de las asignaturas del conocimiento, en especial las del Lenguaje y las Matemáticas, y las significaciones que tendrían en el desarrollo de los pensamientos lógico, crítico, inferencial y otros.

En ese contexto se presentan los diferentes cambios (emanados de las reformas) que se han dado en el país. De allí la importancia de plantearse, desde el orden ministerial, reformas que incidan en los cambios direccionales, curriculares y evaluativos en el régimen educativo colombiano. Es en ese marco que, después de analizar las transformaciones en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dan a conocer los estándares básicos de competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estos nacen de la necesidad de especificar qué es lo que deben aprender verdaderamente los estudiantes colombianos, cómo lo deben aprender y cómo se debe evaluar ese conocimiento. Toda esta discusión alrededor de los estándares proclama, a su vez, la necesidad de otra clase de argumentación que los aterrice aún más; para ese efecto se crean los

lineamientos curriculares en los que se presentan las particularidades y los rasgos específicos que se deben tener en cuenta para dar continuidad a ese proceso de enseñanza-aprendizaje, encaminados a un cambio de metodología para lograr un mejor rendimiento e, incluso, un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes de sus aprendizajes cotidianos.

Indudablemente, los estándares básicos determinados para cada una de las áreas del conocimiento requieren de un estudio por parte de los docentes quienes son, a la larga, los encargados de alcanzarlos y de proponer la respectiva evaluación de los mismos, desde una mirada crítica y considerando la complejidad histórica que los ha caracterizado y los diferentes cambios curriculares, y adicionándoles una cuota de pertinencia frente a la globalización del conocimiento.

La realización del rastreo, pertinente al tema de la lectura, sirve a la presente investigación en la medida en que presenta las diferentes etapas y corrientes por las que ha transcurrido el debate curricular que precede a la concepción de los estándares básicos de competencias, en especial las del Lenguaje y del componente al que hacemos alusión, que es la *lectura crítica*, a la que caracteriza como un proceso metacognitivo. Esta investigación, enmarcada dentro de los avances de los procesos educativos en Colombia, se sitúa en el estudio de los diferentes decretos y leyes que han prosperado a lo largo de estos últimos años y en la importancia de realizar una evaluación a los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

En su documento *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*, La Unesco, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Arancibia, 1997), parte del entendimiento de que la evaluación es “(...) la recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción” (Beevy, citado por Arancibia, 1997, p. 6). De lo anterior se deduce que la evaluación debe ser sistemática –precisa, planificada y permanente–, y debe interpretar la información, para que con

base en ella se puedan emitir juicios de valor sobre las metas, programas currículos, instituciones, etc. que permitan tomar decisiones futuras o formular nuevas políticas. Indica que el concepto de *calidad educativa* se da solo hasta los años ochenta en Latinoamérica, periodo en el que se empieza a hablar de la creación de sistemas para su evaluación.

Concluye que estos sistemas se centran en el desempeño escolar posterior a cada periodo, sin considerar que las mediciones deben partir del estado inicial de los estudiantes, si se quiere determinar en qué grado se ha dado el aprendizaje, es decir, el rendimiento. Por último, este estudio reivindica los “modelos de efectos de la educación en el logro” (Arancibia, 1997, p. 38), y analiza variables que inciden en el momento de evaluar la calidad de la educación como los costos y la utilización de los resultados.

Hoyos (2010), en su investigación, *Evaluaciones masivas y estandarizadas; mal necesario para medir la calidad de la evaluación en Colombia*, analiza el sistema de evaluación que se da en el país a la luz de lo que se presenta en los estándares básicos de competencias. Contempla todas sus posibilidades, ventajas y desventajas, sin desconocer su importancia, como indicadores para demostrar cuáles son los factores que inciden en la calidad educativa si se evalúan desde los estándares mencionados.

En su artículo, la autora pone en evidencia los múltiples inconvenientes que suscitan las evaluaciones masivas y estandarizadas, pero no desconoce que establecen derroteros importantes que podrían servir para la cualificación de los estándares básicos de competencias, la calidad de las instituciones y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Concluye Hoyos que la evaluación, tanto de estudiantes como de docentes, planes de estudios, estándares, material didáctico, etc., debe formar parte del proceso

educativo y no ser el resultado final, de modo que permita hacer las modificaciones y las mejoras en el momento oportuno.

Para la investigación presente, la indagación que se hace sobre las ventajas de la evaluación en los diferentes aspectos educativos y, sobre todo, al referirse a la evaluación de los estándares como medida de observación de los resultados que optimizan el proceso y la calidad de la educación, es uno de los principales aportes de esta investigadora. En este sentido, realizar la evaluación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* permite monitorear cómo se configura la evaluación de la comprensión crítica en las instituciones educativas en Colombia y cuáles son los referentes de calidad, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La investigación que aporta Luis F. Ochoa (2012), *Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la educación básica y media en Colombia*, prioriza el estudio de los estándares y lo que implica el proceso de evaluación en lectura crítica. Su objetivo principal es examinar tales estándares según los cuáles se evalúa la educación en Colombia, en lo referente a la evolución de las políticas educativas nacionales en los últimos veinte años, teniendo en cuenta su trasfondo jurídico y explicando los decretos y los reglamentos que han llevado a la formulación de los lineamientos y los estándares de calidad de la educación y su evaluación.

Ochoa indica, además, que a través del decreto 1290 de abril de 2009 se determina la nueva reglamentación de la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, planteada a la luz de los estándares básicos de competencias mencionados. Dicho decreto, que tiene un carácter reglamentario, establece el ámbito de la evaluación de los estudiantes y los propósitos pedagógicos y administrativos de orden práctico de tal evaluación; esta se regula dentro del sistema educativo en tres niveles: nacional, regional e institucional.

Toda esta información, básica e importante, que sirve para visionar la configuración de la evaluación de los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*, apunta también hacia la *comprensión crítica*, y orienta y sitúa, según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo pedagógico de las áreas pertinentes en las instituciones educativas para permitir a los docentes, con toda esta información, que adapten dentro del currículo unos derroteros significativos y fijen unos elementos críticos necesarios que permitan optimizar la forma en que está configurada la evaluación de la comprensión crítica, según los estándares mencionados.

Al abordarla, desde la hermenéutica, la investigación desarrolla argumentos relacionados con los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje* desde el punto de vista de su significado y el sentido que estos puedan tener en el marco de la evaluación de los procesos y de las competencias que abarcan cada una de las áreas del conocimiento.

La evaluación de los estándares básicos de competencias se puede definir como el proceso sistemático de elaboración de juicios académicos sobre la valía o el mérito de los desempeños esperados en los estudiantes (en el saber y saber hacer), las instituciones y el sistema educativo colombiano en su conjunto, con respecto a unas normas (estándares) predefinidas como deseables en el marco del concepto de *calidad de la educación* caracterizado por el Ministerio de Educación Nacional (Ochoa, 2012, p. 12).

Zárate (2010), en su tesis doctoral, *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: concepción y tratamiento metodológico*, se propone observar la forma en que se aborda la lectura crítica en los textos de secundaria de las instituciones educativas del Perú. Esto evidencia cómo la problemática de la comprensión crítica afecta a toda Latinoamérica, debido al poco interés que le prestan al componente del lenguaje en relación con la comprensión crítica. Reconoce la importancia que tienen los libros para que los estudiantes desarrollen esas habilidades



de pensamiento, pero evidencia que los textos escolares que se utilizan no contienen la información pertinente que les permita el desarrollo de comprensiones críticas de mayor complejidad.

Al referenciar los procesos de lectura de los textos escolares, se encuentra que son actividades de tipo lineal, que no indagan, alejadas del concepto real de *lectura comprensiva*; se limitan simplemente al acto de leer por leer. Denuncia la problemática que representa la exclusividad de algunas editoriales sobre la masificación y la promoción de los textos, lo que implica, por su falta de interés, la imposibilidad de lograr nuevos avances, como la inclusión de lecturas que lleven a los estudiantes a realizar análisis desde un punto de vista crítico, situación que se presenta tanto en las instituciones privadas como públicas.

Esta tesis doctoral aporta a la presente investigación la reflexión sobre la necesidad de evaluar las diferentes clases de lectura, según la especificidad del proceso lector, a la luz de la *lectura crítica*, y de redefinir criterios de publicación desde la mirada y la concepción de varios lingüistas expertos en la materia.

Seguidamente, Cassany (2009), en su texto *Explorando las necesidades actuales de comprensión crítica*, tiene por objetivo principal demostrar la importancia de leer comprensivamente en textos reales, en los que el lector se encuentre con infinitos matices semánticos y sintácticos, y con una variedad de herramientas, de las cuales debe apropiarse para internarse en el universo de la comprensión crítica, aprovechando además todos los recursos que el mundo moderno le ofrece (medios de comunicación, el uso de las TIC en la educación, la web, etc.).

Con su investigación, el autor expone las razones por las que todo ser humano debe desarrollar la habilidad de leer críticamente, ya que esto le permitirá ser un intérprete y decodificador de su medio, al fijar unos límites y desarrollar unos conceptos propios sobre lo que lee y, de esta forma, adoptar una posición frente a lo expuesto en el texto.

Cassany pone de relieve la importancia que tiene la Internet para el desarrollo de una posición crítica por parte del lector, ya que debe seleccionar de entre toda la información que le suministra la que verdaderamente le sirve. Estos procesos de selección, adecuación e interpretación son estrategias que debe utilizar el estudiante para desarrollar su sentido crítico.

Esta tesis abre un panorama interesante al plantear definiciones sobre *lectura crítica* y sobre la manera en que se deben abordar los textos, desde puntos de vistas divergentes, hallando o no la similitud a través de una posición crítica.

La tesis doctoral, *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Cruz, 2009), cuyo objetivo es “indagar en los discursos escritos y orales de los docentes sus interpretaciones personales sobre la formación literaria que brindan a sus estudiantes” (p. 10), es una investigación que brinda la posibilidad de hacer el estudio comparativo de la lectura como actividad generadora de intereses particulares, a través de la comprensión crítica que implica el hecho de estar frente a textos literarios y, en especial, de ciencia ficción. La autora se sitúa en un contexto de estudiantes de secundaria, quienes logran interpretar las lecturas con la ayuda de los docentes y con actividades que conllevan delimitar espacios narrativos llenos de apreciaciones, en espacios imaginarios.

Esta tesis le aporta significativamente a esta investigación, ya que los postulados de la teoría de la *recepción lectora* que presenta, están fundamentados en la importancia que tiene para los estudiantes, como lectores, los procesos de comprensión, interpretación y recreación de los textos, situación que permite identificar las respectivas diferencias entre la comprensión lectora y la crítica.

Los aportes presentados por Molano (2011) tienen similitud con los trabajos de Ochoa (2012), ya que ambos presentan el estudio de los estándares básicos de competencia como algo que se debería reestructurar y revisar cuidadosamente para

poder dilucidar lo que está sucediendo en la educación y evidenciar el hecho de que se está muy lejos de lograr su calidad.

Estos autores coinciden en plantear un estudio comparativo a través de las diversas etapas del desarrollo de la legislación educativa colombiana, sobre los diferentes aspectos que se han tenido en cuenta en Colombia para lograr unos excelentes resultados, que no se han dado, sin que se tenga certeza de lo ocurrido en cada uno de estos procesos, situación que permea el estudio de la evaluación como propósito de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes en Colombia.

Hoyos (2010), en su propuesta, formula una crítica de la evaluación que se efectúa desde la perspectiva de los estándares; hace un análisis comparativo de los malos resultados que obtienen los estudiantes en Colombia que participan en las diferentes pruebas. Supone que los resultados de estas evaluaciones estandarizadas se retoman sin ninguna intención de mejora, sino que, por el contrario, se sigue promoviendo la participación de los estudiantes con el fin de someterlos a un proceso de selección y exclusión para ingresar a la educación superior. Plantea que la evaluación no debe distar de lo que se pide en los estándares básicos de competencias y menos ignorar el resultado que se obtiene en la comprensión crítica en las diferentes evaluaciones.

En el estudio de Zárate (2010), en lo concerniente a la comprensión crítica, se presenta una diferencia con respecto a lo planteado en la tesis de Cassany (2009), quien propone que el lector puede buscar información en cualquier medio, a diferencia del primero, que en su tesis concluye que solo en los libros de texto, única y exclusivamente, se puede trabajar lo referente a la lectura crítica, y lo explica en el contexto del estudio de los textos de lenguaje en Perú, en los que en ningún momento se presentan lecturas encaminadas a leer con criterio, que vayan más allá de lo formulado literalmente, desdeñando la posibilidad de leer comprensivamente y de una manera crítica y posicional por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Cruz (2013), ubicado en el contexto de la secundaria en España, concluye que lo enseñado a los jóvenes en cuanto a la comprensión crítica no es suficiente, ya que esta aún se les dificulta considerablemente; su postulado difiere de los anteriores autores ya que, según su investigación, no obstante los libros de textos sean de ayuda, no son la única solución para mejorar los procesos lectores de los jóvenes.

Los resultados planteados por cada uno de estos estudios, que apuntan directamente al problema objeto de la presente investigación, han servido como referentes e insumos para adecuar y estructurar los diferentes capítulos, problemáticas y temas tratados, de una manera más clara y objetiva, más aún porque no los abordan de la misma manera, que es justo lo que se pretende en este trabajo.

## 6. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico está concebido bajo el propósito de unificar criterios para efectos de permitir una clara comprensión de los conceptos más recurrentes en el desarrollo de esta investigación; a continuación se plantearán algunas de las más importantes nociones en el marco del tema del que se ocupa (*la evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje colombiano*), estructurados en los siguientes ejes temáticos:

- *Conceptos claves:* Pensamiento crítico, comprensión crítica y comprensión lectora.
- *Niveles de lectura:* diversas categorizaciones, lectura crítica.
- *Conceptos subyacentes a la evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje:* Competencia lingüística, estándares de competencias y evaluación de la calidad educativa.
- *Enfoques de la comprensión lectora.*

Estas definiciones se relacionan con el problema de investigación, en principio, porque gran parte de las dificultades están vinculadas a la falta de una conceptualización clara sobre nociones como *comprensión lectora* y *lectura crítica*, y porque una evaluación sobre la forma en que están concebidos los estándares, que parta del presupuesto de que las falencias en esta concepción son las que, en parte, generan los malos resultados en las pruebas nacionales e internacionales mencionadas, requiere necesariamente determinar exactamente cuál es el significado de los conceptos subyacentes a tales estándares.

### **6.1 Pensamiento crítico y comprensión crítica**

Para definir la noción que compete a este estudio, se tendrá necesariamente que hacer referencia a Peter Facione, investigador norteamericano y uno de los principales teóricos en el tema, quien formula el concepto que se transcribe a continuación, como una “declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento crítico y el pensador crítico ideal” (Facione, 2007, p. 21):

Entendemos que el *pensamiento crítico* (PC) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. (...) El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y, si es necesario, a retractarse; es clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan

precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Facione, 2007, p. 21).

Al respecto, Lipman (citado por Cely y Sierra, 2011), propone el concepto de *pensamiento crítico* como “(...) un compromiso intelectual y ético que insiste en los estándares y criterios mediante los cuales se diferencia del pensamiento acrítico” (p. 7). A lo anterior, en este estudio se añadirán elementos como *el juicio* –en cuanto determinación del pensamiento– para el ejercicio del cual se requiere de unos *criterios* –principios o reglas para emitir juicios– los que dependen del desarrollo de habilidades como la *sensibilidad al contexto* –que hace posible, a través de una mirada global, considerar las circunstancias excepcionales, las limitaciones o las prohibiciones y las contingencias–, y de la *autocorrección*, que aplica la metacognición<sup>2</sup>, es decir la capacidad de pensar sobre lo que se piensa. Quizás, la fase superior del pensamiento crítico es la *autocrítica*, que no necesariamente es sinónimo la metacognición. La integración entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo daría como resultado algo que los teóricos formulan como *pensamiento superior*.

La lectura crítica, siguiendo la lógica de lo que se ha expuesto como *pensamiento crítico*, se optimizaría en la medida en que aumentara la calidad y la cantidad de significado que los estudiantes puedan extraer de lo que leen (Cely y Sierra, 2011) y estimulando la capacidad de producir, una vez emitidos los juicios que suscite la lectura, un producto creativo en pro de resolver las problemáticas o deficiencias que encuentre en ella. En este punto se podría hablar de *lectura creativa* y de la existencia en los estudiantes del *pensamiento complejo* o *superior*.

Por su parte, la *comprensión crítica* sería aquella facultad del pensamiento que permite al individuo estar en capacidad de evaluar los contenidos del aprendizaje, su calidad, fijar una posición frente a ellos, según sus criterios y emitir opiniones y juicios

---

<sup>2</sup> Es la capacidad humana de aplicar el pensamiento sobre el propio pensamiento (pensar o razonar sobre lo que se piensa o razona). En educación se puede entender como la capacidad de autorregular el propio aprendizaje.

al respecto, más allá de lo relacional, la contextualización, la representación, la interpretación y la inferencia. En otras palabras, es una comprensión activa en la que se es interlocutor, interactuando con los contenidos del aprendizaje, lo que implicará tener unos criterios previos que permitan poner en cuestión la información, evaluarla y formarse opiniones propias, de modo que se puedan identificar problemas, contradicciones, limitaciones y desarrollar la capacidad de argumentar, lo que permitirá asumir una posición frente a lo aprendido: estar de acuerdo o refutar determinadas ideas o planteamientos y, en ese orden de ideas, estar en capacidad de emitir juicios y decidir racionalmente qué hacer o qué creer (Santelices, 1989). La comprensión crítica es una experiencia de vida; es decir, una forma de representación de la realidad y de interpretar y asumir el mundo.

Una vez aclarados estos conceptos y establecidos sus alcances, dentro de los aspectos más relevantes que se deben considerar, está la diferencia entre *pensamiento crítico* y *comprensión crítica* que radica en que el primero es una cualidad o competencia inherente del ser humano, susceptible de ser desarrollada, mientras que la segunda, es la aplicación de esa facultad sobre un objeto de aprendizaje, a través del desarrollo de competencias específicas, como lo es la *comprensión lectora*. Esta, a su vez, se debe considerar como una competencia que se desarrolla a través de un proceso que se puede jerarquizar en niveles, el más alto de los cuales tendría lugar en la *lectura crítica*.

## 6.2 Comprensión lectora

Para entender esta noción, se hará referencia a las diferentes concepciones que se han desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo XX. En 1991, María Eugenia Dubois (citada por Fuente et al., 2006) ya indicaba:

(...) Si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que

predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (“Relación lectura...”, párr. 7).

Actualmente, se entiende como *comprensión lectora* el proceso a través del cual el lector, una vez aprehende las ideas más relevantes del texto, les confiere un significado al relacionarlas con los conceptos que previamente ha adquirido, lo cual le permite interpretar, interactuar y formarse un juicio con respecto al contenido de lo que lee. El proceso de comprensión lectora, que básicamente requiere de un lector, un texto y un contexto, implica, además, unas condiciones básicas para la interpretación de los textos que el estudiante debe convertir en habilidades, pues le permitirán hacer el desglosamiento de lo que lee, identificar su contexto e interpretarlo, y la habilidad para integrar todos los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y pragmáticos del lenguaje.

Al respecto de este concepto, Natacha Delgado (2008) indica:

La comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto/lector/contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo: ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida (p. 38).

Leer comprensivamente supone un proceso metacognitivo, que le permite al lector cierto grado de abstracción y situarse, algunas veces, en un punto de vista diferente del planteado por el autor, para escudriñar más allá de lo explícito en la lectura. Este componente, que caracteriza al lector avezado, además de permitirle organizar las ideas extraídas del texto, facilitar su proceso de interpretación y, en ese



orden de ideas, la obtención en el texto de la información requerida, es un paso fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.

La comprensión lectora se ha constituido, para los pedagogos y los psicólogos, en una problemática debido a la dificultad de su definición; no obstante, se han identificado unas etapas en que se da este proceso (ver tabla 2):

- Se extrae (aprehende) y se decodifica la información.
- Se identifica el contexto y se procesa e interpreta la información.
- Se le da un significado en relación con los conceptos previamente adquiridos.
- Se establece una relación entre el lector y el texto; se interactúa con él según la subjetividad del lector (experiencias, contexto en el que vive, imaginarios, conocimientos anteriores a la lectura –acervo–, creencias y concepciones previas sobre el tema, motivación, etc.).
- Se establece, por parte del lector, una posición definida ante el texto: se emite una opinión o se elabora un juicio. En este punto es que se da a cabalidad el proceso crítico lector.

Sin embargo, para hacer posible el acto de leer comprensivamente, existen dos condiciones básicas *sine qua non*: la capacidad de análisis –desglosar en sus partes el texto para establecer relaciones, jerarquías y secuencias entre ellas– y la capacidad de síntesis –integrarlas nuevamente en un todo para conferirle un significado–. Solo la aplicación de estas capacidades transversales en la lectura de un texto, como parte de las representaciones culturales del ser humano, permitirá al lector descifrar “(...) el conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas” (Benavides y Sierra, 2013, “Estrategias didácticas...”, párr. 2).

### 6.3 Niveles de lectura

Revisando varios estudios sobre las categorías de complejidad de la lectura, se han identificado algunos autores que proponen cuatro niveles, como otros que proponen tres. No obstante, la progresión en el grado de dificultad y el compromiso de las diferentes aptitudes que se requieren para llegar al nivel superior, que es el de la lectura crítica, vienen a ser los mismos.

En principio, se transcribe un párrafo de la investigación de Cely y Sierra (2011), en el que, citando a Girón (2007), plantean la existencia de tres niveles básicos (ver tabla 1):

(...) Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; en la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y lo interrelaciona con los saberes previos que posee (p. 18).

**Tabla 1. Niveles de lectura según Girón (Citado por Cely y Sierra, 2011)**

<b>1. Lectura Literal</b>	El lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados
<b>2. Lectura Inferencial</b>	El lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto
<b>3. Lectura Crítica</b>	El lector identifica el significado que el texto encierra y lo interrelaciona con los saberes previos que posee

*Nota:* Adaptado de Girón et al. (2010), citados en *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. A. Cely y G. Sierra, 2011, Universidad EAN.

Sin embargo, según los investigadores Moreno, Ayala, Vásquez y Díaz (2010a), en su estudio *Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior*, se pueden identificar cuatro niveles de lectura (ver tabla 2), determinados por su complejidad: “(...) comprensión literal; comprensión relacional intratextual; comprensión relacional inferencial intertextual y comprensión crítica contextual” (p. 1).

Este proceso inicia con la capacidad de reconocer las palabras (percibir e identificar los rasgos gráficos, y comprender las proposiciones básicas y *explícitas* del texto a partir de la conjunción de sus elementos). A este microproceso básico de la inteligencia se le denomina “literalidad”. En el siguiente nivel se establecen relaciones entre el texto y los conocimientos previos, y se integran unas proposiciones con otras para formar representaciones coherentes, asumiendo el texto como un todo; sin embargo, solo en el tercer nivel se desarrolla la capacidad de inferir, es decir, de trascender el texto y dilucidar lo que está *implícito* e identificar los propósitos del autor, lo cual se empieza a considerar como un macroproceso, pues ya no se da automáticamente e implica cierto grado de conciencia y de conocimiento del contexto (Fuente, et al., 2006). La comprensión crítica contextual, que es el nivel superior de este proceso, es la fase en la que el lector está en capacidad de evaluar el contenido del texto, su calidad, fijar una posición frente a él, según sus criterios, y emitir opiniones y juicios al respecto.

**Tabla 2. Niveles de lectura según Moreno, Ayala, Vásquez y Díaz**

<b>Nivel 1: Comprensión literal</b>	Decodificar: reconocer rasgos gráficos, palabras y frases, e interrelacionarlos.
	Comprender proposiciones básicas explícitas.
<b>Nivel 2: Comprensión relacional</b>	Relacionar significados, entre sí y con los conocimientos previos.

<b>intratextual</b>	Integrar proposiciones para formar representaciones coherentes.
	Conferir significado global al texto (entenderlo como un todo).
<b>Nivel 3: Comprensión inferencial intertextual</b>	Trascender el texto e identificar (inferir) los significados adyacentes que están implícitos (entre líneas).
	Identificar los propósitos del autor.
<b>Nivel 4. Comprensión contextual crítica</b>	Identificar la intención semántica global del texto.
	Evaluar su contenido, fijar una postura subjetiva ante él (emitir opiniones y juicios, según criterios previos).
	Decidir qué hacer o creer (construir o deconstruir las representaciones que se tienen de la realidad).

*Nota:* Adaptado de *Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior*, J. A. Moreno, R. Ayala, C. A. Vásquez y J. C. Díaz, 2010, Fundación Universitaria Los Libertadores.

En este sentido, Moreno et al. (2010b), refiriéndose a los estudiantes de Educación superior en Colombia, afirma:

Es así como las dificultades comprensivas superiores (inferenciales, intertextuales, críticas y contextuales), los tropiezos argumentales, la fragilidad cohesiva y lógica, las inadecuaciones perlocutivas<sup>3</sup> e inclusive los problemas básicos de dichas prácticas, no muestran en tal población educativa señales significativas de recuperación [Moreno, 2009, citado por Moreno et al., 2010b].

---

<sup>3</sup> “Dicho de un acto de habla: Que está considerado en función de la reacción que produce en el receptor en unas determinadas circunstancias, como su actuación en *¿quieres cerrar esa puerta?*” (RAE, 2016, “Perlocutivo”).

Aún pareciera persistir en ellos como norma la literalidad, la incompreensión relacional, el entendimiento descontextualizado y acrítico, lo mismo que la escritura fragmentada, plana, agrietada en su composición expositiva, argumental o narrativa (p. 148).

Este panorama lleva necesariamente a formular la pregunta: ¿Si en la educación superior, a la cual se accede una vez desarrolladas ciertas competencias que tendrían que habilitar a los estudiantes para abordar temas como el de la investigación, el nivel de lectura apenas excediendo la literalidad no llega a la comprensión contextual crítica, qué podrá esperarse de los estudiantes de educación media?

#### **6.4 Lectura crítica**

Como ya se explicó, es el nivel superior de las categorías de lectura, que los teóricos denominan “comprensión crítica-contextual” (Moreno et al., 2010a), en la que el lector, más allá de lo relacional, la contextualización, la representación, la interpretación y la inferencia, está en capacidad de evaluar el contenido del texto, su calidad, fijar una posición frente a él, según sus criterios, y emitir opiniones y juicios al respecto. En otras palabras, es una lectura activa, en la que el lector, más allá de comprender lo que quien escribe trata de decir, es a la vez su interlocutor, interactuando con el texto; ello implicará, como ya se indicó, tener unos criterios previos que le permitan poner en cuestión la información, evaluarla y formarse opiniones propias, de modo que pueda identificar problemas, contradicciones, limitaciones y desarrollar la capacidad de argumentar, lo que le permitirá asumir una posición frente al texto: estar de acuerdo o refutar determinadas ideas o planteamientos y, en ese orden de ideas, estar en capacidad de emitir juicios y decidir racionalmente qué hacer o qué creer (Santelices, 1989).

Al respecto, Freire (citado por Cely y Sierra, 2011), afirma: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan

dinámicamente” (p. 16). Esta concepción hace pensar en la importancia de la lectura, ya no como herramienta de comprensión del texto, sino como una experiencia de vida; es decir, una forma de representación de la realidad y de interpretar y asumir el mundo.

En esta línea, se puede afirmar que la lectura crítica excede la lectura del texto como tal, aunque sea la que compete a este estudio, pues toda situación es susceptible de ser decodificada con el fin de obtener una percepción crítica de ella, de ahí que se le considere como una construcción social (Cely y Sierra, 2011).

Una verdadera experiencia de lectura crítica debe “tocar” al ser humano, es decir, debe transformarlo de algún modo, o bien construirlo –en el sentido formativo–, o quizás deconstruirlo –poner en cuestión sus principios–. Las significaciones, entonces, no se ubicarán en el texto, sino en la mente de quien lee a través de un proceso de apropiación; es el lector quien termina agregando significado al texto (ver tabla 3). En esta perspectiva, leer críticamente, más que posibilitar la adquisición de conocimientos, debe ser una experiencia vital.

**Tabla 3. Cuadro comparativo entre los conceptos de comprensión lectora y lectura crítica**

Comprensión lectora	Lectura crítica
Aprehensión: Se extrae la información	Comprensión lectora: relacional, contextual, representativa, interpretativa.
Análisis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desglosa la información y se establecen relaciones entre las partes.</li> <li>• Se establecen relaciones con los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencia: trasciende la literalidad</li> <li>• Evaluación</li> </ul>

conocimientos previos (contexto).	
Síntesis:  Proceso de integración en el que se confiere significado a lo leído.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juicio: poner en cuestión, opinar, refutar (requiere de unos criterios previos).</li> <li>• Aplicación: decidir qué hacer o que creer.</li> </ul>
Interpretación	Lectura como experiencia vital de construcción o deconstrucción de las representaciones de la realidad.

Nota: Autora, 2015.

## 6.5 Competencia

En principio, la noción de *competencia* es definida por La RAE<sup>4</sup> como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2014). Sin embargo, en el marco de este estudio resulta pertinente traer a colación a Ochoa (2012), que en su texto sobre el significado y sentido de los estándares básicos de competencias, citando a Garaván, McGuire y Kouwenhoven, con la intención de definir este concepto, indica:

El término *competencia* fue introducido para distinguir el aprendizaje en el lugar de trabajo del concepto de aprendizaje en la educación liberal. La necesidad de mejorar la eficiencia y el aumento de la producción en las industrias llevó a pensar en una “mejor manera de cumplir una tarea”, que podría ser visto como un “precursor” del concepto de *competencia* (Ochoa, 2012, p. 7).

Más adelante agrega:

---

<sup>4</sup> Real Academia de la Lengua Española.

(...) La “calidad de ser competente” se explica por la posesión de un conjunto de competencias, (...) están causalmente relacionadas con un desempeño que se ajusta a las conductas más deseables de ese desempeño. Una competencia se conceptualiza como la capacidad de elegir y usar (aplicar) una combinación integrada de los conocimientos, habilidades y aptitudes con la intención de realizar una tarea. Competencia es la capacidad de realizar de acuerdo con las normas establecidas las tareas fundamentales de un desempeño. (...) Se define como competencia al conjunto de comportamientos, destrezas y actitudes, visibles y eficientes, que demuestran el saber y el saber hacer de los estudiantes dentro de un ámbito particular del conocimiento (pp. 9-10).

Esta concepción no dista mucho de la del Ministerio de Educación Nacional (2006), que en el documento en el que establece los estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, define que las competencias “(...) constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna” (MEN, 2006, p. 9).

## **6.6 Competencia lingüística**

En esta línea, la *competencia lingüística*, según Lyons (citado por Iragui, s. f.), no solo es la habilidad de producir oraciones gramaticalmente bien construidas, sino de usar la lengua correctamente en diferentes situaciones determinadas socialmente. En otras palabras, Campwell y Wales (citado por Iragui, s. f.) la definen como “(...) la habilidad de producir y comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino (...) apropiados al contexto en que tienen lugar” (citado por Iragui, s. f., “Competencia lingüística...”, Párr. 3).

## **6.6 Estándares básicos de competencias**

Son criterios públicos, comunes, claramente formulados, que se usan en las evaluaciones, tanto internas como externas para determinar los contenidos y el tipo de



enseñanza que deben recibir los estudiantes, cuyos resultados sirven para monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias de mejoramiento según las necesidades de las instituciones educativas y acordes con las características de las regiones; estos deben ser asumidos por los colegios de todo el territorio nacional como guía referencial con el fin de que ofrezcan una educación con la misma calidad.

A nivel institucional se indica que “(...) los estándares básicos de competencias en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación de Colombia” (MEN, 2006, p. 4).

En síntesis, en lo que respecta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* propiamente dichos, hay que destacar que las *competencias* se deben entender como “(...) los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna” (MEN, 2006, p. 9); la *competencia lingüística*, en esta línea, sería la habilidad de producir y comprender enunciados apropiados al contexto en que tienen lugar, lo que se puede traducir como la capacidad de producir oraciones gramaticalmente bien construidas y, más allá de eso, usar la lengua correctamente en diferentes situaciones determinadas socialmente. Hay que destacar también que, según lo propuesto en este marco teórico, la evaluación de la *calidad educativa* debe girar en torno al logro real de las expectativas establecidas en los estándares básicos de competencias, en el sistema educativo en su conjunto, que satisfagan las políticas públicas establecidas para contribuir al desarrollo económico y social de la nación. Los estándares, en tanto, se deben entender como criterios de evaluación comunes que determinan el tipo de educación que deben recibir los estudiantes según el contexto en el que se encuentren.

## 6.7 Evaluación de la calidad educativa

Del concepto de calidad educativa se viene hablando, particularmente en la legislación colombiana, desde los años setenta. No obstante, el complejo carácter de la labor educativa, los distintos actores que intervienen y la enorme cantidad de variables que la afectan, dificultan la formulación de una definición clara.

Al respecto el MEN (2014), en el marco de la formulación de los estándares de los que se ha venido hablando, indica:

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes. Comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente (MEN, 2006, pp. 8-9).

Sin embargo, la noción de *calidad en la educación* bajo la cual se desarrolla esta investigación, incluso poniéndola en cuestión, se aproxima al concepto desarrollado por Ochoa (2012), quien la define como “(...) el logro real de las expectativas establecidas en los estándares básicos de competencias, en tres niveles (...): estudiantes, instituciones y el sistema educativo en su conjunto, que satisfacen las políticas públicas establecidas (...) para contribuir al desarrollo económico y social del país”.

En lo que respecta a la *evaluación de la calidad de la educación*, la Unesco, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

(Arancibia, 1997), que además de ser una red concertada y un recurso técnico que integra bases de datos de toda la región, es un espacio de discusión técnico-política sobre la educación y las variables que en ella inciden, que, después de hacer una conceptualización de lo que se entiende por *calidad* en este contexto, analiza los sistemas de medición en los países de América latina y el Caribe.

En principio, se entiende por evaluación “la recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción” (Beevy, citado por Arancibia, 1997, p. 6). Si se desglosa esta definición se puede inferir que la evaluación debe ser sistemática –precisa, planificada y permanente–, y debe interpretar la información, para que con base en ella se puedan emitir juicios de valor sobre las metas, programas, currículos, instituciones, etc., que permitan tomar decisiones futuras o formular nuevas políticas.

Volviendo al análisis mencionado, entre sus conclusiones se destaca el hecho de que solo hasta los años ochenta se empieza a hablar en Latinoamérica del tema de la calidad educativa y de la creación de sistemas para su evaluación. Añade, además, que no obstante estos sistemas se centren en el desempeño escolar posterior a cada periodo, se debe pensar en que las mediciones se enfoquen en el estado inicial de los estudiantes antes de estos periodos, para poder estimar en qué grado se ha dado el aprendizaje, entendido este como un proceso de cambios en la conducta o en las habilidades. Por otra parte “es necesario buscar formas de representar adecuadamente la complejidad del proceso educacional en modelos de efectos de la educación en el logro y no descontextualizar el rendimiento” (Arancibia, 1997, p. 38).

Asimismo, analiza variables que inciden en el momento de evaluar la calidad de la educación como los costos y la utilización de los resultados –por el cúmulo de conocimiento que contienen para el desarrollo de las políticas educativas–.

Algunos de los criterios que se deben tener en cuenta, según la Unesco (Arancibia, 1997) para evaluar la calidad de la educación son:

- Apreciaciones diagnósticas que determinen el nivel del logro de los objetivos educativos y de las habilidades y destrezas adquiridas.
- Informaciones acerca de la repitencia, deserción, relevancia curricular y efectos de la educación en el desarrollo social –según este criterio se puede afirmar que la calidad de la educación en América Latina es deficiente–.
- La relación de la calidad educativa con la equidad –la calidad de la educación en los sectores más pobres es más baja, lo que acentúa las diferencias sociales y económicas–

Para concluir con este punto, de estos criterios se pueden inferir las características ideales de un sistema de evaluación que permita tomar decisiones en pro de la optimización de la calidad educativa:

- Definición clara de las metas, en las que se especifiquen los objetivos operacionales.
- Diferenciación entre fines y medios.
- Definición de un modelo conceptual sobre la relación entre los medios y los fines, en la que se prioricen los factores más relevantes.
- Planificación a largo plazo.
- Estabilidad en los programas educativos (de modo que lo que se tenga que evaluar no se la inestabilidad de ellos sino la eficacia de la relación entre los medios y los fines).
- Identificación clara de las instancias de las cuales depende la toma de las decisiones.

## **7. ENFOQUES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La psicología cognitiva es la ciencia que busca desentrañar la naturaleza de la inteligencia, es decir, cómo aprende un ser humano, en qué consisten los sistemas inteligentes, etc.; por lo tanto, es también la base teórica a través de la cual se busca comprender los procesos cognitivos (Abate, s. f.), dentro de los cuales, uno de los más complejos es la comunicación, objeto de numerosos estudios interdisciplinarios. La comprensión lectora, que es el tema alrededor del cual se han identificado las problemáticas que inspiran esta investigación, como uno de los procesos lingüísticos que forman parte de la comunicación, ha sido el tema de varias teorías del aprendizaje que la abordan desde diferentes enfoques que se describirán a continuación.

### **7.1 Enfoques de la comprensión lectora según Silva**

#### ***7.1.1 El enfoque conductual***

Plantea que el ser humano selecciona una conducta, o la refuerza, dependiendo de las consecuencias de ella sobre el ambiente. En lo que se refiere a la comprensión lectora, la forma en que el lector se relaciona con la lectura depende de lo que derive de ella, que es de vital importancia para su formación académica. Según este enfoque, en el análisis de la comprensión lectora participan cuatro factores: (a) “Los relacionados con el lector”, como sus conocimientos previos, sus expectativas, su disposición, etc.; (b) “los relacionados con el texto”, como su extensión, su sintaxis, su tipografía, etc.; (c) “los factores disposicionales”, que tienen que ver con la disposición física del lector, como su salud, el cansancio, etc., y elementos externos como la luz, y (c) “los criterios de ajuste”, que son los requerimientos conductuales que se pretenden satisfacer en cada situación de lectura, como transcribir, seguir indicaciones, seleccionar algo específicamente dentro de la lectura para darle alguna utilidad (un gráfico, por ejemplo), elaborar una propuesta diferente a partir de lo leído, o relacionar lo leído con una corriente teórica no explícita en el texto (Silva, s. f).

### **7.1.2 El enfoque cognitivo**

Nora Abate (s. f.) en su estudio *La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje*, lo define como:

(...) Aquella perspectiva teórica que estudia los procesos psicológicos que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen del mundo y de sí mismas. (...) Su objeto de estudio se refiere a los sistemas cognitivos; es decir, trata de comprender los procesos psicológicos con los que los sujetos establecen sus relaciones, como por ejemplo la percepción, atención, memoria, y razonamiento, entre otros (Introducción, párr. 3).

En este orden de ideas, y dado que el lenguaje es el medio de comunicación primario por excelencia –función semiótica–, y que la educación lingüística tiene la finalidad comunicativa de presentar la realidad física y social, en ese intercambio comunicativo se hace evidente la relevancia de los medios escritos de los que se extraen los conocimientos –función noética<sup>5</sup>– (Delgado, 2008). Desde esta perspectiva es que se deben analizar asuntos como el aprendizaje y fenómenos cognitivos más específicos como la representación, la motivación, el conocimiento implícito y la interpretación, entre otros, que tienen que ver con la comprensión lectora. Sobre el tema la autora señala: “Se comparte el criterio que la habilidad de comprensión desde el punto de vista lingüístico tiene su correlación con el proceso de comunicación, ya que para comprender se debe establecer un vínculo autor/lector a través del texto” (p. 38).

---

<sup>5</sup> “Visión intelectual, pensamiento. En fenomenología, acto intencional de intelección o intuición” (RAE, 2016). La *noética* para Aristóteles, era la doctrina del pensamiento. Etimológicamente se puede entender como ‘pensar discerniendo’, lo que actualmente se podría asociar con ‘intuir’.

### **7.1.3 El enfoque constructivista**

Parte del argumento de que el conocimiento es producto de la creación de significados a partir de las experiencias del individuo, siendo este último una “construcción”. Sin embargo, este enfoque tiene varias vertientes: (a) el constructivismo exógeno, que plantea que el conocimiento se adquiere a través de la construcción de una representación del mundo exterior; (b) el constructivismo endógeno, que sugiere que el conocimiento se adquiere al transformar y reorganizar el conocimiento previo, y (c) el constructivismo dialéctico, que afirma que el conocimiento se construye a partir de las interacciones sociales y la experiencia.

En lo que tiene que ver con la comprensión lectora, el constructivismo la entiende como un proceso cognitivo complejo, de carácter constructivo, en el que interactúan el lector, el texto y el contexto.

## **7.2 Enfoques de la comprensión lectora según Cassany**

Este autor, en su texto *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (2006), propone tres concepciones sobre la comprensión lectora, a través de las cuáles trata de explicar cuál es el procedimiento usado para obtener de ella el significado:

### **7.2.1 Enfoque lingüístico**

Aquí el significado reside en el texto. Cuando se lee, se recupera el valor semántico de cada palabra y al relacionarlo con las demás surge tal significado. “Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (Cassany, 2006, p. 3).

De este modo, el significado obtenido del texto tendría que ser el mismo para todos los lectores, independientemente del momento y el contexto en que se lea, pues las acepciones que el diccionario confiere a cada palabra son comunes para todos y no se modifican.

### **7.2.2 Enfoque psicolingüístico**

En la lectura se pueden extraer significados que no son explícitos; su sentido no depende de su acepción semántica. En esta concepción, es el lector quien le aporta al texto datos que proceden de su conocimiento previo del mundo. En este caso “(...) varios lectores entienden de modo diferente un escrito, sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra” (Cassany, 2006, p. 4).

Considerando lo anterior, el texto nunca dirá explícitamente todo lo que el lector entiende, pues el significado del texto se aloja en la mente de quien lee, no en el texto y no será único ni estable ni objetivo. Variará acorde con la experiencia del mundo, los conocimientos previos, las circunstancias y el contexto que rodean al lector, y requerirá de ciertas competencias cognitivas como la capacidad de inferir y formular hipótesis, y de verificarlas o reformularlas.

### **7.2.3 Enfoque sociocultural**

Resume los dos anteriores; el significado se ubica tanto en la combinación de las diversas acepciones de las palabras como en los conocimientos previos que aporte el lector, pero propone que ambos tienen un origen social. El lenguaje, en esa medida, solo se desarrolla en la interacción del individuo con una comunidad de habla determinada. En esa línea, “(...) el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (Cassany, 2006, p. 6).

El discurso, el autor y el lector no son elementos aislados y cada comunidad tendrá, entonces, un discurso particular, determinado por su identidad e historia.

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que



posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006, p. 8).

## 8. METODOLOGÍA

Esta investigación obedece al paradigma cualitativo y es de tipo “documental o teórico” (Ramírez, s. f.), con un enfoque hermenéutico, pues se basa en un “análisis interpretativo de textos” (Sandoval, 1996), según el contexto histórico-social en que fueron concebidos y publicados, producto de un proceso metodológico consistente, en la recopilación y el análisis de información bibliográfica extraída de múltiples documentos en los que se han desarrollado temas afines a los aquí tratados, con el propósito de profundizar en las teorías y sintetizar los aportes emitidos sobre tales temáticas, en la que se ha priorizado, como instrumento, el soporte en fuentes bibliográficas más que en el trabajo de campo, no obstante se haya confrontado la información con la experiencia docente de la autora. Se parte de la convicción de que en la medida en que se haga un análisis crítico y se produzca nuevo conocimiento en el marco de cualquier disciplina, se puede hacer ciencia a partir de la investigación documental (Eco, citado por Ramírez, s. f.).

Para explicar mejor el carácter de la investigación se transcribe, a continuación, lo que Sandoval (1996) indica al respecto:

El análisis de contenido tiene sus orígenes en la Psicología Social y la Sociología, aplicadas a la comprensión del campo de la política, las relaciones internacionales y la literatura; con un amplio desarrollo ulterior en los terrenos de la publicidad y la comunicación de masas. Pese a su intencionalidad cualitativa, la primera herramienta a la que se hizo, fue paradójicamente, la contabilización de frecuencias de ciertos elementos que se reiteraban dentro de: El discurso, la comunicación, o los documentos en el terreno específico que es el de la pragmática de los textos donde autores como Greimas y Van Dijk entre otros, han desarrollado opciones de trabajo con particularidades muy propias. En una

dirección de envergadura más amplia Paul Ricoeur (1974) ha propuesto una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico (p. 90).

En el ámbito de esta perspectiva teórica se siguió la ruta metodológica que se describe a continuación:

### 8.1 Ruta metodológica

- *Primera fase:* El primer insumo de la investigación, luego de que se determinaran algunas variables o categorías (*comprensión lectora, lectura crítica, niveles de lectura, enfoques, evaluación, estándares, competencias, etc.*) está constituido por la recopilación de información que tiene como fuentes primarias los documentos de la OECD, publicados en su página web, en los que se socializan los resultados para la categoría *rendimiento en lectura* en las pruebas internacionales PISA, aplicada a estudiantes colombianos en las ciudades de Bogotá, Medellín, Manizales y Cali en 2009 y 2012, y para la categoría *lectura crítica* en las pruebas nacionales Saber aplicadas a estudiantes de grado 11 en la totalidad del territorio nacional en 2014 y 2015, cuyos resultados fueron publicados por el Icfes (2014 y 2015). La recopilación de esta información permitió plantear, en parte, el problema de investigación que se relaciona con el bajo rendimiento de los alumnos colombianos para las variables mencionadas en dichas pruebas.
- *Segunda fase:* Se recopiló información en documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional (2006), específicamente sobre los estándares básicos de competencias del lenguaje para educación media, con el objeto de identificar de qué manera y con base en qué criterios están planteados estos estándares, y con el fin de dilucidar, también, cómo se asumen algunas de las nociones que los subyacen, y que son pertinentes a

esta investigación, como por ejemplo: *comprensión lectora, lectura crítica, evaluación, competencia, estándar, etc.*

- *Tercera fase:* Se hizo una revisión analítica de la literatura existente, paso del proceso en el que se identificó, se consultó, se extrajo y se compiló la información relevante y pertinente al problema de investigación, pero de manera selectiva, estableciendo previamente un horizonte ante la cantidad de información detectada (Hernández, Fernández y Lucio, 1991) con el fin de construir un estado del arte (antecedentes). Para tal fin, se establecieron previamente algunas temáticas cuya organización obedeció a un criterio evolutivo: reformas curriculares históricas, evaluaciones masivas y estandarizadas, evaluación de la calidad educativa, significado de los estándares de competencias, y concepciones específicas sobre *comprensión lectora y lectura crítica* y el tipo de lecturas literarias que se debe implementar en educación media. Las fuentes primarias utilizadas fueron, en su mayoría, textos impresos, documentos en formato PDF y páginas web de autores reconocidos en el ámbito académico y científico, y las fuentes secundarias fueron tesis de grado y proyectos de investigación, todas contenidas en bases de datos, repositorios universitarios y de publicaciones científicas en línea, de capítulos de libros y artículos de revistas científicas; en ambos casos la citación y la referenciación se trabajó bajo los parámetros de las normas APA.
- *Cuarta fase:* con el objeto de clarificar, unificar criterios y tratar determinar el tipo ideal de conceptualizaciones y manejo de términos que se debe seguir en la construcción de los estándares de competencias del lenguaje, a partir de la consulta de varios textos en los que se formulan teorías y conceptualizaciones pertinentes a los temas que interesan a esta investigación, se propuso un marco teórico estructurado en cuatro ejes: (a) pensamiento crítico, comprensión crítica y comprensión lectora; (b) Niveles

de lectura y lectura crítica, (c) competencias, estándares y evaluación y calidad educativa, y (d) enfoques teóricos de la comprensión lectora.

- *Quinta fase:* Finalmente, luego de un proceso de análisis y síntesis en el que se confrontó la información obtenida, y, atendiendo al objetivo de esta investigación que es entender el sistema en que se evalúan los estándares básicos de competencias del lenguaje en Colombia y los criterios que lo subyacen, además de clarificar los conceptos recurrentes y pertinentes al objeto de investigación, se procedió a identificar las falencias en la proposición de tales estándares, relacionadas, sobre todo con las concepciones y significados que se atribuyen a la comprensión lectora y a la lectura crítica. A partir de este insumo se plantearon finalmente algunas conclusiones dejando abierta la posibilidad de seguir investigando y profundizando sobre el tema.

## **9. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE**

“Los estándares básicos de competencias en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación de Colombia” (MEN, 2006, p. 4). Los estándares se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes; son guía referencial para que la totalidad de los colegios del país ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos. El proceso lector, las estrategias cognitivas y los materiales para lograr que los estudiantes establezcan la coherencia global de los textos, no son suficientes para la comprensión crítica. La lectura, además de una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, debe promover una cultura educativa que ayude a los estudiantes a ser menos pasivos; la lectura crítica debe constituirse en el contexto más adecuado para la generación de la comprensión lectora.

Hoy, más que nunca, se hace necesario insistir en la formación de nuestros estudiantes como lectores críticos de los textos y otros productos simbólicos a través del desarrollo de competencias que fortalezcan su pensamiento y sus cualidades éticas, de solidaridad, de razonamiento, de valoración y formulación de juicios, elementos fundamentales en la construcción crítica del saber, en tanto que la comprensión de la realidad, para permitir su inserción y convivencia en ella, requiere del discurso, de la palabra y de su comprensión crítica. Al encontrarse, como se mencionó anteriormente, frente a la situación de los bajos resultados en las pruebas nacionales como las pruebas Saber en el grado 11 (Icfes, 2014 y 2015), y las pruebas internacionales PISA<sup>6</sup> (OECD, 2009 y 2012), se ve la necesidad de rastrear e investigar cómo se encuentra configurada la evaluación de la comprensión crítica en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Se piensa que los estándares deben estar establecidos según las necesidades que presentan los estudiantes durante el desarrollo de su vida escolar; de ahí la importancia de encontrar, analizar y proponer el estudio de cada uno de los indicadores, para vislumbrar un panorama claro en donde se puedan identificar las causas de esos resultados. En las diferentes instituciones colombianas, en las que se tienen como principal derrotero y guía los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, no se desarrollan las comprensiones lectoras como procesos vitales, por lo que no se adquieren las habilidades elementales.

Dado que las mediaciones pedagógicas que se encuentran implícitas en los procesos lectores en el aula no cumplen con el objetivo de que los estudiantes, dentro de sus necesidades y de sus esquemas mentales, logren un nivel más alto en lo referente a la lectura crítica, la presente investigación se centrará en el análisis de los criterios presentes en la evaluación de la comprensión crítica según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, con el fin de identificar cuáles son las causas

---

<sup>6</sup> Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus iniciales en inglés: *Programme for International Student Assessment*).

de los bajos resultados de la población estudiantil del país en las pruebas mencionadas, que finalmente están demostrando que en las instituciones colombianas se viene trabajando de manera muy básica y primaria en las comprensiones lectoras, en especial la crítica –en la que Colombia se ubica en los últimos lugares de la clasificación (Icfes, 2014 y 2015, y OECD, 2009 y 2012)–, lo que ha motivado algunos esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Nacional, como la iniciativa *Colombia aprende*, portal web en la que se empiezan a vislumbrar propuestas como la de la profesora María Cristina Cicarelli (s. f.) *La comprensión de los procesos de lectura y escritura*, o la del profesor Carlos Sánchez (2014), *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura, “Leer es mi cuento”; de allí la importancia de reconocer que se deberían replantear los esquemas de comprensión lectora existentes para llegar más allá de lo que exige el mundo moderno.

Los estándares en el área de Lenguaje han sido definidos por ciclos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11) y se han organizado a partir de cinco factores: comprensión textual, literatura como abordaje de la perspectiva estética del Lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Cada uno de los estándares del Lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización (MEN, 2006).

A partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia, en el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. De ahí se desprende que los resultados que obtienen los estudiantes colombianos en las diferentes pruebas nacionales e internacionales, en lo relacionado con la comprensión crítica, sean deficientes, ya que no cuentan con esa habilidad.

Revisando los resultados de las evaluaciones de las pruebas Saber 2014 (Icfes, 2014) y de las pruebas PISA 2009 (OECD, 2009), estos muestran diversas y

significativas variaciones en los puntajes de comprensión lectora y, en especial, de comprensión crítica, ubicándose Colombia, como ya se mencionó, en los últimos lugares de clasificación en relación con el resto de países.

Las características del género discursivo gramatical, requieren poseer conocimientos sobre las formas típicas de los enunciados y las formas de organización que caracterizan el texto y el género: reconocer los modos de organización discursiva de los contenidos, el registro, las funciones y los recursos lingüísticos utilizados en el texto escrito; construir significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura: la planificación y el control, la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes, la autoconfirmación y la regulación; asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en este; reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta; desarrollar una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro y de empatía o respeto por los argumentos (Serrano, 2008).

El conocimiento de las competencias que se deben desarrollar para la lectura crítica en el nivel de educación básica y media fortalecida, conlleva evaluar los estándares emanados por el Ministerio de Educación e incrementar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de lectura como experiencia de interpretación crítica, para construir juicios fundamentados, tomar posturas y decidir. Esta mirada se plantea para que, más allá de los resultados de determinados exámenes o pruebas aplicadas a los estudiantes, desde la escuela se propenda por el *estudiante crítico* que se desea, motivándolo a participar de forma espontánea y por gusto propio, de modo constructivo y en una forma plural, respetuosa y progresista, propia del pensamiento crítico-lector.

Una vez hecho el rastreo de las teorías concernientes que permiten diferenciar la lectura crítica del simple hecho lector, y habiendo estudiado minuciosamente la configuración de la evaluación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, podríamos tener una visión clara y puntual de lo que está sucediendo con

respecto a los resultados de las pruebas en lo referente a la comprensión crítica, y se podrán mostrar unos análisis, objeto de la presente investigación, y de esta forma verificar esos resultados, proponiendo una comparación entre los diferentes niveles de la lectura que son evaluados en las pruebas y así concluir con la evaluación descriptiva de dichos procesos frente a los *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*.

Ochoa (2012), con el propósito de contribuir a la autocomprensión y construcción de identidad nacional y al proyecto de nación que debe tener el pueblo colombiano, desde las ciencias humanas, pero teniendo en cuenta su relación con las demás disciplinas, hace un análisis argumentativo y epistemológico de la orientación que se le da a la evaluación de los estándares básicos de competencias en Colombia, en educación básica y media, a partir de los conceptos de *significado* y *sentido* y en el marco de la relación *conocimiento-interés*, pues supone que se debe “(...) disponer de elementos de auto-reflexión crítica sobre hacia dónde desea proyectarse en la historia y cuáles son las maneras de construir dispositivos de conocimiento, organización social, capacidad productiva y desarrollo de vida digna y equitativa (p. 6)”; esto con el fin de determinar la dirección de la política pública educativa y, específicamente, de los procesos de evaluación de los aprendizajes del estudiantado en las instituciones, pero, más allá, en el sistema educativo en general.

En esta investigación, se recoge y se comparte la pregunta que surge del objetivo planteado en el estudio de Ochoa (2012): “¿Cuál es el significado y sentido, en la perspectiva de la relación conocimiento-interés, que subyace en la concepción sobre los estándares básicos de competencias y su evaluación en los estudiantes de educación básica y –para el caso de este estudio– media en Colombia? (p. 7).

La conclusión a la que se llega después del estudio de tales estándares, y que es a su vez la tesis del estudio de Ochoa (2012) en su texto, *Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la educación básica y media en Colombia*, es que la concepción de tales estándares obedece a una política pública de Estado orientada al “(...) alineamiento del conocimiento y la conducta



ciudadanos, de las nuevas generaciones, en el contexto de la economía de mercado, acorde con los intereses de normalización mundialista en trabajo, producción, mercados, consumo, tecnología y comunicación (p. 7).

No obstante, la concepción de *ser humano* de la que se parte en este trabajo, lo ubica más allá de su función dentro de un sistema productivo regido por las nuevas normas de la globalización. Los estándares básicos de competencias tendrían, entonces, que estar orientados a la idea de *un ser humano colombiano* crítico, incluso del sistema, que tenga la competencia para autodeterminarse y la libertad de “optar”, en función de su felicidad (no del mercado), no solo a partir del desarrollo de sus conocimientos y aprendizajes, sino de criterios autoconstruidos y de su capacidad crítica.

En lo que respecta al tema que compete a esta investigación, la *comprensión crítica*, después de revisar los estándares de competencias, que se presentan más adelante, se puede notar que más allá de lograr el desarrollo de la competencia de la comprensión inferencial en el que el estudiante pueda extraer las significaciones subyacentes del texto, no se aborda el tema de la lectura como una experiencia de vida, que no solo logre el desarrollo de su capacidad crítica-argumentativa, sino la de agregarle significado, de modo que pueda decidir qué hacer o que creer; en otras palabras, que transforme su vida: que lo construya o deconstruya (en la medida en que la lectura ratifique sus conocimientos previos o agregue nuevos aprendizajes o, por el contrario, los ponga en cuestión y los reemplace). En este orden de ideas, una lectura crítica debería convertirse en una experiencia vital.

### **9.1 Estándares básicos de competencias del lenguaje**

Son criterios públicos, claramente formulados para determinar los contenidos y el tipo de enseñanza que deben recibir los estudiantes; estos se deben asumir por los colegios de todo el territorio nacional como guía referencial con el fin de que ofrezcan una educación con la misma calidad. A nivel institucional se ha definido que “(...) los

estándares básicos de competencias en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación de Colombia” (MEN, 2006, p. 4).

Estos estándares son criterios comunes que se usan en las evaluaciones, tanto internas como externas, cuyos resultados sirven para monitorear los avances y diseñar estrategias de mejoramiento según las necesidades de las instituciones educativas así como de las regiones.

A continuación, en la tabla 4, se presentan los estándares básicos de competencias del Lenguaje, específicamente en el área de *comprensión e interpretación textual*, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en 2006.

**Tabla 4. Estándares básicos de competencias en lenguaje (área de comprensión e interpretación textual)**

Nivel	Comprensión e interpretación textual	Para lo cual
<b>Primero a tercero</b>	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
		Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
		Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
		Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.



		Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
		Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
		Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
<b>Cuarto a quinto</b>	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.
		Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.
		Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
		Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
		Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.
		Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.
<b>Sexto a séptimo</b>	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones	Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
		Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.



	internas y su clasificación en una tipología textual.	Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
		Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.
		Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente
		Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.
	Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.	Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.
		Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.
		Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.
		Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.
<b>Octavo a</b>	Comprendo e interpreto textos,	Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos,



<b>noveno</b>	teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
		Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
		Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce
		Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
		Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
	Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.	Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
		Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
		Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
		Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
		Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores



		latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.
<b>Décimo a undécimo</b>	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
		Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido
		Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
		Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.
		Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos
	Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.	Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen
		Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
		Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
		Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

*Nota:* En este caso se presentan exclusivamente los estándares básicos de competencias en Lenguaje correspondientes a la *comprensión e interpretación textual*, no obstante existan otras áreas. Adaptado de *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*, 2006, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

## 9.2 Evaluación de los estándares básicos de competencias

La evaluación de los estándares básicos de competencias se puede definir, según Ochoa (2012), como el “(...) proceso sistemático de elaboración de juicios académicos sobre la valía o el mérito de los desempeños esperados en el estudiante (en el saber y saber hacer), las instituciones y el sistema educativo colombiano en su conjunto, con respecto a unas normas (estándares) predefinidas como deseables en el marco del concepto de *calidad de la educación* caracterizado por el MEN” (p. 12).

Estos logros mínimos, que constituyen en sí los estándares, determinados institucionalmente y que se espera alcancen los estudiantes en cada nivel, son precisamente los que se han puesto en cuestión como consecuencia de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales.

No obstante, en lo que respecta a la comprensión crítica lectora, el rigor con el que se ha evaluado ha sido aún menor históricamente. En principio, la calidad lectora se calificaba a través de indicadores más básicos:

(...) Cuando la enseñanza de la lectura no sobrepasaba el plano formal de la decodificación fonográfica<sup>7</sup>, la evaluación se realizaba al amparo de los mismos conceptos. Identificar, reconocer y reproducir significantes, entonar, articular, reproducir con calidad melódica la cadena sintagmática<sup>8</sup> del texto (Moreno, et al., 2010b, p. 170).

---

<sup>7</sup> Es el estudio de las unidades mínimas e indivisibles del, tanto sonoras (fonemas) como escritas (grafemas: letras, signos, acentos, etc.) del lenguaje.

<sup>8</sup> “Dicho de una relación: Que se establece entre dos o más unidades que se suceden en la cadena hablada” (RAE, 2016).

Posteriormente, con el apoyo de la investigación científica sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora, su evaluación empezó a abarcar conceptos como el de la *comprensión*, en principio intratextual –de particularidades propias del texto– y luego extratextual –de aspectos más globales–, para terminar cobijando asuntos, que eran objeto de la investigación científica, como el *sentido*, y la *identificación del contexto*, y, finalmente, “(...) el reconocimiento de las implicaciones ideológicas del texto, la interpretación de las incidencias textuales a partir de los sentimientos del autor, de las circunstancias de producción textual, la capacidad del lector para producir al texto cuotas adicionales de significación” (Moreno et al., 2010b, p. 170).

En ese orden de ideas, a partir de los avances de la psicología, la lingüística y demás ciencias que se han preocupado por la investigación en lectura y que han contribuido a las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de esa habilidad, la evaluación de los estándares de competencias del Lenguaje en el área de *comprensión e interpretación textual*, deben formularse sobre la base de que la lectura exitosa se conciba como:

(...) Un juego intelectual ejemplarmente dinámico y complejo, como una negociación constante entre sujeto-texto-contexto, como un hacer intelectual capacitado para superar los límites del texto y para acceder a la significación que procede del contacto del texto con otros textos y con las propiedades sociales, culturales e ideológicas que lo fundaron (Moreno et al., 2010b, p. 170).

Solo bajo esta idea sobre cómo debe entenderse al acto de leer críticamente es que deberían formularse los criterios de evaluación que vienen a determinar esos logros mínimos, de los que se habló anteriormente, en el sistema de evaluación del Ministerio de Educación Nacional, si se quieren optimizar los resultados en las pruebas nacionales e internacionales, no solo en el área del Lenguaje, sino globalmente, ya que la lectura crítica es la herramienta fundamental para el desarrollo de todas las competencias académicas.



## 10. CONCLUSIONES

- Una vez determinadas claramente las significaciones y los alcances de los conceptos pertinentes y reiterativos en esta investigación, como son *evaluación, comprensión lectora, comprensión crítica, niveles de lectura, competencias lingüísticas*, etc., cuya carencia permitía la existencia de paradigmas erróneos sobre la problemática abordada –como asumir la lectura crítica inferencial como el máximo nivel sin considerar que, más allá de eso, debe ser una experiencia vital que puede construir o deconstruir al lector proveyéndolo de herramientas para interpretar y asumir el mundo–, se podrán identificar y tratar los aspectos lingüísticos que debe superar un estudiante, lo que le abriría un abanico de posibilidades de integración de diversos saberes.
- Lo que se deduce de la evaluación de la forma en que están planteados los estándares de competencias básicas en lenguaje por parte del Ministerio de Educación Nacional para básica y media, específicamente en el área de comprensión e interpretación textual, es que estos no son suficientes para permitir el desarrollo de la lectura inferencial con su consecuente comprensión crítica; las actividades planteadas en ellos son pocas y superficiales y los análisis de los textos sugeridos no se abordan desde todos los aspectos que permitirían su completa conceptualización y la “elaboración” de una lectura verdaderamente crítica.
- Para el desarrollo de la comprensión crítica a través de un proceso lector óptimo, los descriptores presentados no son suficientes, pues no aportan elementos que le permitan al estudiante fijar una posición frente al texto, evaluar su contenido, su calidad, según sus criterios, y emitir opiniones y juicios al respecto; además, los reguladores que muestran *qué hacer, cómo hacerlo, por qué hacerlo* carecen de mayor profundidad.

- Para evaluar tales estándares se debe partir del entendimiento de que una experiencia de lectura crítica es más que un proceso de lectura inferencial en el que se identifican, después de un proceso de interpretación, las significaciones subyacentes del texto, pues el estudiante lector debe agregarle significado, de modo que pueda decidir qué hacer o que creer. En otras palabras, el lector debe dejarse construir (en la medida en que la lectura ratifique sus conocimientos previos o agregue nuevos aprendizajes) o deconstruir (en la medida en que los ponga en cuestión y los reemplace) y, como consecuencia, desarrolle su capacidad argumentativa. En este orden de ideas, una lectura crítica debe convertirse en una experiencia vital.
- Partiendo del presupuesto de que la comprensión crítica es el requisito esencial para la adquisición de cualquier tipo de conocimiento, y el desarrollo de cualquier tipo de aprendizaje, en las instituciones educativas se debe pensar en generar proyectos transversales de lectura que no se limiten a la asignatura de Lenguaje, sino que abarquen las demás áreas del conocimiento (tanto las ciencias sociales, humanas, naturales, artísticas, como las matemáticas y demás ciencias exactas).
- El proceso de comprensión lectora crítica se debe iniciar y reforzar en los primeros grados y no solo se debe ir avanzando en la complejidad del mismo en la medida en que se van superando los desempeños de cada grado, sino que se debe conservar la misma intensidad para que se pueda evidenciar el avance en los estudiantes en las diferentes etapas escolares.
- Una vez identificadas las falencias en las intenciones que subyacen la concepción de los criterios de evaluación de los estándares de competencias básicas del lenguaje en Media y básica, se evidencia la necesidad de continuar con una investigación seria y sistemática sobre lo que el sistema educativo pretende de los estudiantes colombianos, en función de la comprensión de nuestra identidad y nuestra proyección a futuro como Nación.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abate, N. (S. f.). *Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje* [documento PDF en línea]. Recuperado de [http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia\\_cognitiva.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf)

Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación* (Documentos: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - Unesco) [versión PDF]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>

Benavides, D. R. y Sierra, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3) [en línea]. Recuperado de [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4\\_hm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4_hm.htm)

Cáceres, E., Pérez, C. C. y Jiménez, H. (1 de septiembre de 2015). *Lectura Crítica en Textos literarios* [mensaje publicado en un blog]. Recuperado de <http://cursolenguaycultura.blogspot.com.co/2015/09/lectura-critica-en-textos-literarios.html>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Versión PDF disponible en <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad7/documentos/TRASLASLINEAS.pdf>

Cassany, D. (2009). *Explorando las necesidades actuales de comprensión crítica* [versión PDF]. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1)

- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Universidad EAN. Versión PDF en línea disponible en <http://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/2771/Lectura%20Critica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cicarelli, M. C. (s. f.). *La comprensión de los procesos de lectura y escritura* [versión Word en línea]. Recuperado de [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwji0\\_LewrnLAhXKGx4KHx23AkkQFggmMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticulos-111542\\_archivo.doc&usq=AFQjCNE-xzQ3sDJ2o8in5veiZe0QT4dLUg](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwji0_LewrnLAhXKGx4KHx23AkkQFggmMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticulos-111542_archivo.doc&usq=AFQjCNE-xzQ3sDJ2o8in5veiZe0QT4dLUg)
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: La mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Versión PDF disponible en [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC\\_TESIS.pdf;jsessionid=9E204A156BCFC867D398676742D3E593.tdx1?sequence=7](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf;jsessionid=9E204A156BCFC867D398676742D3E593.tdx1?sequence=7)
- Delgado, N. (2008). *Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora en la formación inicial de la Carrera Educación Primaria en condiciones de Microuniversidad* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/922/922.zip>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fuente, D., Méndez, N., Suárez, M., Mendoza, Y., Torrealba, Y. y Osorio, E. (2006). *Comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos38/compression-lectora/compression-lectora.shtml>

Hernández, R., Fernández, C. y Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.

Hoyos, L. S. (Diciembre, 2010). Evaluaciones masivas y estandarizadas: Mal necesario para medir la calidad de la evaluación en Colombia. *Pedagogía Magna*, 8, 108-119. Versión PDF disponible en

<http://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo/3628013.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –Icfes (2014). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11°, 2014-2*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2014-2>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –Icfes (2015). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11°, 2015-2*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2>

Iragui, J. C. (S. f.). *El concepto de competencia comunicativa*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)

Londoño, B. y Gómez, D. M. (2010). *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: Balances desde la red sociojurídica*. Bogotá, D. C.: Universidad de la Sabana, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN. Versión PDF disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN. (2015). *Plan Nacional de lectura y Escritura: “Leer es mi cuento”* [sitio web]. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-317418.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN. (s. f.). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en Lenguaje: Apertura de caminos para la interlocución* [versión PDF]. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Molano, M. (junio-diciembre, 2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: Una mirada a las reformas curriculares del país. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 54-80. Versión en línea disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162011000200008&script=sci_arttext)
- Moreno, J. A., Ayala, R. Vásquez, C. A. y Díaz, J. C. (2010a). *Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior*. Recuperado de [http://contextosacademicos.org/spanish/files/1\\_Ponencia%20para%20baranquilla.pdf](http://contextosacademicos.org/spanish/files/1_Ponencia%20para%20baranquilla.pdf)
- Moreno, J. A., Ayala, R. Vásquez, C. A. y Díaz, J. C. (Enero-julio, 2010b). Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175. Versión en línea disponible en [http://contextosacademicos.org/spanish/files/FORMA%20Y%20FUNCION\\_%20REDYLAC.pdf](http://contextosacademicos.org/spanish/files/FORMA%20Y%20FUNCION_%20REDYLAC.pdf)
- Ochoa, L. F. (2012). *Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la educación básica y media en Colombia* [versión PDF]. Recuperado de [https://www.academia.edu/435262/SIGNIFICADO\\_Y\\_SENTIDO\\_DE\\_LOS\\_EST%C3%81NDARES\\_B%C3%81SICOS\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_Y\\_SU\\_EVALUACI](https://www.academia.edu/435262/SIGNIFICADO_Y_SENTIDO_DE_LOS_EST%C3%81NDARES_B%C3%81SICOS_DE_COMPETENCIAS_Y_SU_EVALUACI)

[%C3%93N EN LA EDUCACI%C3%93N B%C3%81SICA Y MEDIA EN COL  
OMBIA](#)

Organization for Economic Cooperation and Development –OECD. (2009). *PISA 2009 Results: Executive Summary* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development –OECD. (2012). *PISA 2012 Results* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Ramírez, A. (S. f.). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá, D. F.: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Documento PDF en línea disponible en <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/ALBERTORAMIREZMETODOLOGIADELA INVESTIGACIONCIEN TIFICA.pdf>

Real Academia Española. (2014). Competencia. En *Diccionario de la Lengua Española: Edición tricentenario* [en línea]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes (Plan Nacional de Lectura y Escritura, “Leer es mi cuento”)* [versión PDF]. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf)

Santelices, L. (1989). Desarrollo del pensamiento crítico: Su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica. *Lectura y Vida*, 10 (1) [versión PDF en línea]. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10\\_01\\_Cuevas.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10_01_Cuevas.pdf)

Serrano, S. (Septiembre, 2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514. Versión PDF disponible en

<http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art11.pdf>

Silva, L. M. (S. f.). *Efectos del tipo de instrucción sobre la comprensión de texto expositivo en educación básica*. Recuperado de

<http://www.bidi.uson.mx/TesisIndice.aspx?tesis=13738>

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Icfes.

Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico* (Trabajo final del Máster en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España [versión PDF] Recuperado de

<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>