

PRUEBAS PISA Y SABER 9° 2015 EN LENGUAJE: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

Un análisis comparativo desde la Teoría Fundamentada en los Datos

JUAN CARLOS MUÑOZ COLLAZOS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Tutora: Licenciada Gloria Esperanza Bernal Ramírez



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, D.C.

Junio de 2017

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

*Artículo 23 de la Resolución No. 13 del 6 de julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado
en la Pontificia Universidad Javeriana.*

Agradecimientos

A Dianita, por supuesto.

A la profesora Gloria E. Bernal R., por su exigencia.

A los directivos del Colegio Hacienda Los Alcaparros, por su comprensión solidaria al facilitarme tiempos laborales para realizar este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción	1
Problema	2
Objetivos	5
General.....	5
Específicos.....	5
Relato metodológico	6
Consecución y selección de documentos primarios	6
Caracterización y delimitación del enfoque metodológico.....	9
La filigrana de las codificaciones y el trabajo con Atlas.ti.....	11
El trabajo con documentos escritos en la TF	19
Seguimiento a un código.....	22
Hallazgos.....	40
Características esenciales y criterios de calidad de los documentos primarios	40
Conceptos fundacionales: rasgos distintivos y factores asociados	43
Rasgos distintivos	50
Principales factores asociados	59
Diseño de las pruebas y sus características principales	70
Características principales de los diseños de las pruebas	78
Marco teórico	103
Saturación teórica	103

Teoría resultante	108
Consideraciones preliminares	108
Macroproposición	109
Proposiciones sobre los conceptos fundacionales y sus factores asociados	113
Proposiciones sobre el diseño de las pruebas y sus características principales	114
Conclusiones	116
Limitaciones	120
Referencias	121
Anexos.....	125
Anexo 1. Relato autobiográfico para la justificación de la pregunta de investigación.....	125
Anexo 2. Comunicación electrónica con el profesor Fabio Jurado V. (17 noviembre 2015)	130
Anexo 3. Comunicación electrónica con el profesor Mauricio Pérez A. (5 diciembre 2015)	131
Anexo 4. Comunicación electrónica entre M. Pérez A. y Martha Castillo B. (15 febrero 2016)	132
Anexo 5. Comunicación electrónica con el profesor Bernardo Recamán S. (22 febrero 2016)	132
Anexo 6. Comunicación electrónica de la profesora M. Sabogal M., exdirectora de la licenciatura, a la licenciada M. Castillo B., del ICFES. (28 marzo 2016).....	133
Anexo 7. Respuesta electrónica de la licenciada M. Castillo B. (31 marzo 2016).....	134

Tabla de figuras

Figura 1. Primeros intentos de elaboración de redes semánticas y familias de códigos con Atlas.ti	16
Figura 2. Ensayo de red semántica con vínculos entre nodos	18
Figura 3. Despliegue de información general en Atlas.ti	23
Figura 4. Ejemplo de trabajo con nombre de código, propiedad o dimensión, y despliegue de comentario	25
Figura 5. Ejemplificación de creación de código	27
Figura 6. Visualización de propiedades y dimensiones de códigos	29
Figura 7. Lista de propiedades y dimensiones del código macro literacidad lectora (diciembre 21 de 2016)	30
Figura 8. Lista de propiedades y dimensiones del código [LITERACIDAD LECTORA] (final, abril 2017)	32
Figura 9. Ejemplo de trabajo con relaciones entre códigos	35
Figura 10. Ejemplo de trabajo para modificar nodos por densidad y fundamentación	37
Figura 11. Producto de modificación de color de nodos por densidad y fundamentación	38
Figura 12. Familia de código [LITERACIDAD LECTORA-definición y factores asociados] (DP1)	45
Figura 13. Familia de código [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS-definición y factores asociados] (DP2)	46
Figura 14. Fundamentación y densidad de datos de la familia de código [LITERACIDAD LECTORA-definición y factores asociados] (DP1)	48
Figura 15. Fundamentación y densidad de datos de la familia de código [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS-definición y factores asociados] (DP2)	49
Figura 16. Principales factores asociados a la familia de código [LITERACIDAD LECTORA] (red con citas) (DP1)	61
Figura 17. Factores asociados a la familia [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS] (red con citas) (DP2)	62
Figura 18. Disparidad de ingresos según generación por nivel educativo (Rodríguez, 2017)	64
Figura 19. Retos educativos en un mundo en constante transformación e incertidumbre (Rodríguez, 2017)	65
Figura 20. Familia de código [Diseño General PISA] y sus características (DP1)	71
Figura 21. Familia de código [Diseño General SABER] y sus características (DP2)	72
Figura 22. Fundamentación y densidad de los datos de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 2015]	75
Figura 23. Fundamentación y densidad de los datos de la familia de código [DISEÑO GENERAL SABER 9° 2015]	76
Figura 24. Red semántica de los códigos axiales formato texto y tipo texto de la familia de código [DISEÑO PISA 2015]	81
Figura 25. Red semántica de los códigos axiales forma texto y tipo texto de la categoría [DISEÑO SABER 9° 2015]	82
Figura 26. Red semántica del código axial aspecto de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 2015]	89
Figura 27. Red semántica del código axial componente de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 9° 2015]	90
Figura 28. Palabras clave asociadas a los aspectos contemplados en la prueba PISA 2015 (DP1)	95

Figura 29. Palabras clave asociadas a los componentes contemplados en la prueba SABER 9° 2015 (DP2)	99
---	----

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Comunicación electrónica entre los doctores D. Maldonado C. y X. Dueñas (2 mayo 2016)	8
Ilustración 2. Respuesta de la directora del ICFES a la solicitud del doctor D. Maldonado (5 mayo 2016)	8
Ilustración 3. Escaneo de las notas físicas de trabajo, que consignan el inicio del trabajo de codificación axial	33

Tabla de tablas

Tabla 1. Características esenciales de los documentos primarios	41
Tabla 2. Criterios de certificación de calidad de los documentos primarios	43
Tabla 3. Síntesis de rasgos distintivos de los conceptos fundacionales de DP1 y DP2	59
Tabla 4. Síntesis de factores asociados a los conceptos fundacionales	70

Introducción

Estas páginas se ocupan de presentar el análisis comparativo entre las pruebas PISA 2015 y SABER 9° 2015 en lenguaje, específicamente en lo que atañe a los conceptos nucleares que subyacen a las mismas y a las características principales de sus respectivos diseños. Para hacerlo, el análisis se apoya en los procedimientos básicos de la Teoría Fundamentada en los Datos (en adelante, TF) (Strauss y Corbin, 2002).

Esta es la estructura del documento. El primer capítulo presenta el problema de investigación y su evolución. El segundo se ocupa de consignar los objetivos -general y específicos- del trabajo. A su turno, el tercer capítulo narra en forma detallada las distintas fases del proceso metodológico, tal como lo recomienda la TF. Acto seguido, el cuarto capítulo presenta los hallazgos del análisis comparativo entre los conceptos fundacionales **literacidad lectora**¹ (PISA) y **competencias comunicativas** (SABER), sus rasgos distintivos y los factores asociados a ellos, así como de las características principales del diseño de las respectivas pruebas. El quinto capítulo se ocupa, en primer lugar, de la saturación teórica mediante el análisis de dos documentos secundarios (Pérez y Roa, 2014; Cubillos, 2015), y, en segundo lugar, de presentar la teoría resultante del ejercicio. El sexto capítulo se concentra en las conclusiones de esta investigación, mientras en el séptimo se plantean sus limitaciones.

¹ Se utilizarán las **negrillas** para mencionar palabras, en este caso, conceptuales, y las *itálicas* para resaltarlas.

Problema

Aquí se presentará la justificación y, más importante aún, la evolución del problema de investigación que se llevó a cabo.

Este trabajo se gesta en el segundo semestre de 2015, en el marco de un tardío proceso de formación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, programa ofrecido hasta hace poco por la Pontificia Universidad Javeriana (en adelante PUJ). Sin embargo, sus raíces se hallan en aspectos biográficos del autor, consignados en el Anexo 1.

Al inicio, se presentaron dos propuestas de investigación. La primera apuntaba al desarrollo de un material didáctico a partir del concepto de literacidad crítica sociocultural (Cassany, 2006) para estudiantes de 9° de un colegio privado en Bogotá. La segunda quería saber cómo se había transformado el concepto de competencia comunicativa lectora en las pruebas SABER para 9° y/o 11° desde que se adoptó el enfoque de evaluación por competencias. En síntesis, los intereses investigativos giraban en torno de temas distintos, pero complementarios: uno, incidir didácticamente en un grupo de jóvenes para desarrollar en ellos habilidades de lectura crítica; dos, comprender a cabalidad el concepto de lectura crítica, en el marco de las pruebas SABER.

Tras diversas consultas, se decidió descartar la primera opción y centrar la atención en el asunto de las pruebas estandarizadas nacionales sobre competencias comunicativas lectoras. Dos fueron las razones: la primera, el alcance del trabajo imaginado (la reflexión sobre las pruebas estandarizadas debería tener un mayor impacto potencial que un ejercicio didáctico puntual); la segunda, el constante interés personal por la formación lectora y, también, por el de su evaluación estandarizada.

Por ende, se presentaron a consideración tres preguntas derivadas de un problema macro: hacer un recorrido histórico por los referentes teóricos de la prueba de lenguaje elaborada por el ICFES para 9° (prueba SABER) desde 2002-2003 hasta 2015, y revisar la aplicación efectiva de esos referentes en las pruebas correspondientes². Las preguntas fueron (Muñoz, 2015a):

- ¿Cuál es la base teórica de las pruebas SABER para 9° elaboradas por el ICFES en sus cinco aplicaciones (2002-2003; 2005-2006; 2012; 2015)
- ¿De qué manera ha cambiado históricamente el horizonte teórico de las pruebas SABER para 9°? ¿Qué implicaciones pedagógicas tienen dichos cambios?
- ¿Evalúa la prueba SABER de lectura para 9° (versión 2015) lo que en efecto quiere evaluar, según el marco conceptual/teórico que la sustenta?

Mientras el investigador intentaba acceder a documentos oficiales del ICFES mediante la inscripción a la base de datos para investigadores que ofrece la página web institucional (ardua labor que se inició en noviembre de 2015 y que, casi seis meses después, por razones de índole diversa, arrojó el que en dichos datos no había documentación teórica, sino una cantidad considerable de información estadística), también recordó al profesor Fabio Jurado V. y su interés por este tipo de asuntos. La comunicación electrónica (ver Anexo 2) remitió al profesor Mauricio Pérez A., de la PUJ, y además suministró (en PDF) el número 41 de la revista *Pedagogía y Saberes*, en el que los profesores Mauricio Pérez y Catalina Roa habían publicado un artículo relacionado con el tema.

² Las razones para concentrarse en 9° están relacionadas con el hecho de que se trata del “techo” de la educación básica obligatoria. Al revisar las pruebas SABER 9° en lenguaje (desde 2002-2003 hasta 2015), se estaría abordando implícitamente las concepciones teóricas de las pruebas para 3°, 5° y 7°. De otra parte, la experiencia profesional del investigador ha estado concentrada casi que exclusivamente en este ciclo (ver Anexo 1).

Dos entrevistas con el profesor Pérez arrojaron que las propuestas eran ambiciosas y sus resultados previsibles, pues lo que se encontraría “ya lo sabemos: aquí no existe política educativa. Más bien, ¿por qué no compara la prueba PISA y la prueba SABER 9° 2015? Así le daría continuidad al trabajo que hice con Catalina”³.

Esta sugerencia fue atrayente. Por ello, la pregunta definitiva se formuló así:

- **¿Cuáles son las similitudes y cuáles las diferencias entre la prueba PISA y la prueba SABER de lectura para 9° (2015), en lo que atañe a los respectivos marcos conceptuales y diseños? (Muñoz, 2016).**

³ Aquí se cita de memoria.

Objetivos

General

Mediante el uso de las herramientas básicas de la Teoría Fundamentada en los Datos, generar una teoría sustantiva sobre los conceptos fundacionales y los diseños estructurales de la prueba PISA 2015 de literacidad lectora y de la prueba SABER 9° de competencias comunicativas (específicamente, la competencia comunicativa lectora).

Específicos

Valiéndose de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, propias de la TF, este trabajo busca:

1. Caracterizar y comparar los conceptos **literacidad lectora** de la prueba PISA 2015 y **competencias comunicativas** (en particular, la **competencia comunicativa lectora**) de la prueba SABER 9° 2015.
2. Comparar las características principales del diseño de la prueba PISA 2015 de literacidad lectora y las de la prueba SABER 9° 2015 de lenguaje (en particular, el componente que evalúa la competencia comunicativa lectora).

Relato metodológico⁴

En este capítulo presentaré detalladamente el recorrido metodológico desde que inicié este trabajo investigativo hasta el momento previo a su culminación. Primero narraré el proceso de consecución y selección de los documentos primarios objeto de análisis; luego, la búsqueda de un asidero metodológico para su desarrollo; y, finalmente, presentaré una descripción, lo más minuciosa posible, del proceso analítico realizado.

Consecución y selección de documentos primarios⁵

Avalado el interrogante definitivo presentado arriba, entre los meses finales de 2015 y los primeros de 2016 emprendí la búsqueda de los documentos que consideraba indispensables para el análisis. En cuanto a la prueba PISA, la tarea fue sencilla. Ingresé a la página de la OCDE⁶ y encontré tanto el diseño integrado de la prueba como el marco conceptual correspondiente (OCDE, 2013a y 2013b).

No obstante, la labor relacionada con la prueba SABER fue farragosa, casi desesperante. En enero de 2016 volví a consultar la página del ICFES y me encontré con la desagradable sorpresa de que ya no estaban “colgados” los documentos que yo había revisado en junio de 2015 (que, afortunadamente, había tenido la precaución de “bajar” a mi archivo digital). Por esa razón, en febrero de 2016 solicité un nuevo encuentro con el profesor Pérez. Le presenté mis inquietudes,

⁴ Dada la naturaleza de este ejercicio investigativo, este capítulo se redacta en primera persona.

⁵ En la terminología de manejo del software Atlas.ti, utilizado en este estudio, se entiende por **documentos primarios** aquellos en los que habrá de basarse el análisis (Kolpokaite, 2014).

⁶ Aunque se trabajó con el documento original en inglés, se prefiere usar la sigla en español de la organización.

entre ellas la dificultad de conseguir los documentos conceptuales de la prueba SABER 2015 para 9°. Tras recorrer la página institucional y comprobar que, en efecto, esa información no estaba disponible, él decidió escribirle a la licenciada Martha Castillo B., encargada del asunto en esa institución (ver Anexo 4), solicitándole la información. La solicitud jamás fue atendida.

Mientras tanto, acudí a algunos conocidos para lograr mi propósito (ver Anexo 5). Además, opté por la ayuda institucional de la PUJ, mediante un correo electrónico que la entonces directora de la licenciatura, profesora Martha L. Sabogal M., le envió a la licenciada Castillo el 28 de marzo de 2016 (ver Anexo 6), cuya respuesta se recibió dos días más tarde (ver Anexo 7). De esta última destaco que “*los documentos de sustentación teórica de los instrumentos de prueba se encuentran en proceso de revisión y ajustes, por tal motivo no aparecen publicados en la página web del ICFES*”. (Los resaltados son míos).

Insatisfecho, contacté a un exalumno del Colegio San Carlos (CSC), profesor de la Universidad de los Andes, doctor Darío Maldonado C., por entonces miembro del comité asesor del ICFES. Darío se comunicó electrónicamente con la directora del ICFES, doctora Ximena Dueñas. De ese intercambio quedó claro que el único documento oficial, en el caso de la prueba SABER 2015 para 9°, era el ICFES-MEN (2015).

Por considerar que estas dos comunicaciones electrónicas, sobre todo la segunda, resultan cruciales para la discusión subsiguiente, las presento ahora:

De: **Dario Maldonado** <dmaldonadoc@uniandes.edu.co>

Fecha: 2 de mayo de 2016, 21:05

Asunto: Marco conceptual o teórico con base en el cual se diseñó y elaboró la prueba Saber 2015 para 9º de lectura crítica

Para: Ximena Dueñas <xduenas@icfes.gov.co>

Hola Ximena

Estuve revisando la página web del ICFES buscando la información que el profesor del que te hablé busca. Él también estuvo revisando y seguimos sin ver lo que él busca. Lo que él busca es información que le permita comparar Saber 9 con las pruebas PISA. El documento de PISA que tiene es el anexo que seguro conoces. Puntualmente él busca el marco conceptual o teórico con base en el cual se diseñó y elaboró la prueba Saber 2015 para 9º de lectura crítica. Pero eso no parece estar en la página web del ICFES (lo que encontramos está acá <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>) y no permite hacer una comparación profunda entre las dos pruebas. (Para Saber 11 sí hay muchas más cosas pero él lo que busca es para Saber 9). ¿Sabes cómo puede él acceder a esa información? ¿Habrá más información que le permita a él hacer la comparación que quiere para su tesis?

Mil gracias de antemano, saludos,

Ilustración 1. Comunicación electrónica del Dr. D. Maldonado C. a X. Dueñas. (2 mayo 2016)

Dario Maldonado <dmaldonadoc@uniandes.edu.co>

para mí ▾

los siento. ahora sí va.

----- Mensaje reenviado -----

De: **Ximena Dueñas** <xduenas@icfes.gov.co>

Fecha: 5 de mayo de 2016, 17:33

Asunto: Re: Marco conceptual o teórico con base en el cual se diseñó y elaboró la prueba Saber 2015 para 9º de lectura crítica

Para: Dario Maldonado Carrizosa <dmaldonadoc@uniandes.edu.co>

...



Ilustración 2. Respuesta de la directora del ICFES a la solicitud del Dr. D. Maldonado (5 mayo 2016)

Así las cosas, para el primer semestre de 2016 contaba con tres documentos primarios: OCDE 2013a y 2013b e ICFES-MEN 2015. Sin embargo, una lectura juiciosa de OCDE 2013a me indicó que este documento no era pertinente dado su carácter procedimental, esto es, porque se ocupa de describir y sustentar cómo debe administrarse la prueba. Por lo tanto, esta revisión me

dejaba con dos documentos primarios con los cuales trabajar. Quedaba aún pendiente determinar con qué enfoque metodológico habría de hacerlo.

Caracterización y delimitación del enfoque metodológico

El trabajo en el Seminario de Documentación de la licenciatura me permitió caracterizar y delimitar el antedicho enfoque metodológico. Supe que mi propuesta de investigación era de carácter cualitativo porque pretendía analizar dos discursos institucionales (OCDE 2013b e ICFES-MEN 2015) -en adelante, DP1 y DP2, respectivamente- con el fin de encontrar similitudes y diferencias entre ellos, específicamente en relación con sus marcos conceptuales y con los diseños estructurales de las pruebas.

El ámbito disciplinar del estudio sería el educativo, particularmente el de la evaluación de la calidad mediante pruebas estandarizadas internacionales y nacionales (PISA 2015 y SABER 9° 2015) en el área de lenguaje. Su foco estaría en la generación de teoría sustantiva a partir de dos documentos primarios que abordan los conceptos **literacidad lectora** y **competencia comunicativa lectora**, para constatar si son equivalentes, o si hay variaciones significativas en sus campos semánticos, y pretendería además comparar la manera en que estos conceptos se plasman en el diseño de las correspondientes pruebas. Se trata de una teoría sustantiva porque los hallazgos de la investigación serían válidos exclusivamente para los discursos objeto de análisis.

De otra parte, la perspectiva elegida para abordar el problema implicaba tener siempre presentes las concepciones ideológicas del investigador, por lo general implícitas, abordadas tangencialmente páginas arriba. Por si fuera poco, el análisis de dos documentos elaborados por individuos anónimos, o por lo menos subsumidos a las entidades que los firman, significaba que el investigador considerara el asunto de las concepciones ínter subjetivas (las de los emisores y

las del receptor), cambiantes en el tiempo según necesidades culturales, sociales, políticas y económicas. En el mismo sentido, dado que el receptor analista de los discursos estaba involucrado en el problema, pues es profesor de lenguaje, no podría desconocer que la distancia entre su mirada y la realidad analizada disminuye, por lo que debería estar atento a que sus prejuicios no viciaran el proceso analítico (Bernal: s.f.). Finalmente, la controversia sobre la evaluación de la calidad educativa mediante pruebas estandarizadas y, más aún, la creciente participación de organismos internacionales vinculados con políticas económicas globalizadas en asuntos educativos nacionales, son aspectos que no deberían pasar desapercibidos, puesto que el investigador debe considerar la carga valorativa que estas polémicas llevan consigo.

Hacia el final del Seminario de Documentación, la profesora Bernal me propuso trabajar con la Teoría Fundamentada en los Datos (TF). Entonces, leí el libro *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, de Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), así como otros documentos relacionados con el asunto (entre otros, Soneira, 2006; San Martín, 2014). Este enfoque de investigación consiste, *grosso modo*, en la comparación constante y el muestreo teórico de los datos mediante tres tipos de codificaciones (abierta, axial y selectiva), con el fin de hallar categorías y propiedades con las cuales construir proposiciones teóricas sustantivas a los discursos seleccionados. En otras palabras: los hallazgos de la investigación se consignan en proposiciones teóricas sustantivas y, también, en descripciones y narraciones que habrán de registrar los procesos que se llevaron a cabo.

Como se mencionó, según la TF los datos se trabajan mediante tres tipos de codificaciones simultáneas: la abierta, la axial y la selectiva. La primera es una operación que permite “abrir” los textos para identificar conceptos y descubrir sus propiedades y dimensiones. A su turno, la axial es un proceso que relaciona las categorías y sus correspondientes subcategorías; reagrupa

los datos que se han “abierto” en torno de preguntas tales como quién, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias. Finalmente, la selectiva permite la integración y refinación de las categorías halladas, con miras a la construcción de proposiciones cuyo núcleo son precisamente esas categorías, que han adquirido un estatus conceptual (Strauss y Corbin, 2002, pp. 111-172).

Para el análisis de los datos, la TF establece dos operaciones fundamentales: la formulación de preguntas y la comparación constante. La primera operación permite la orientación para indagar el corpus, con base en los conceptos que van emergiendo, la exploración de sus propiedades y las variaciones de los conceptos en el corpus analizado (Strauss y Corbin, p. 80). Las preguntas del investigador son de distinta naturaleza (sensibilizadoras, teóricas, prácticas, estructurales, etc.) (Strauss y Corbin, 2002, pp. 84-85). Para la segunda operación, el analista se apoya en comentarios, memorandos y diagramas, así como en instrumentos de registro escrito y visual. El carácter de estas anotaciones varía según el tipo de codificación. Dicho de otro modo: los comentarios, memorandos y diagramas de la codificación abierta son de orden distinto a los de la codificación axial, y estos a los de la codificación selectiva.

La *filigrana* de las codificaciones y el trabajo con Atlas.ti⁷

El análisis de discursos institucionales exigía, primero, justificar su elección. Además de lo afirmado en párrafos precedentes, fueron útiles los cuatro criterios que Flick (2009, p. 257, citando a Scott, 1990) plantea para certificar la calidad de los documentos a analizar:

⁷ La palabra **filigrana**, usada en el título de este apartado, es una sugerencia de la profesora Gloria E. Bernal R. durante la tutoría del 14 de marzo de 2017. Además, para escribir estos párrafos me apoyo en los memorandos de mi trabajo investigativo consignados en Atlas.ti, así como en los apuntes que llevé desde el 19 de diciembre de 2015 en un cuaderno de trabajo.

Authenticity. Is the evidence genuine and of unquestionable origin?

Credibility. Is the evidence free from error and distortion?

Representativeness. Is the evidence typical of its kind, and, if not, is the extent of its untypicality known?

Meaning. Is the evidence clear and comprehensible?

Los documentos primarios elegidos cumplen con estos criterios: son auténticos, creíbles, representativos y, además, su significado es claro y comprensible. Cabe recordar aquí que un **documento** es un artefacto consignado en formatos particulares como, por ejemplo, opiniones de expertos (Wolff, 2004; en Flick, 2009, p. 255). Su naturaleza no es estable, pues depende de las maneras en que se integran a distintos campos de acción (Prior, 2003; en Flick, 2009, pp. 255-256).

En mayo de 2016, tras intentar una primera aproximación “artesanal” a la TF en un archivo Excel con las primeras cuatro páginas del DP1, muy pronto constaté que proceder así implicaría un trabajo irrealizable en el tiempo que tenía para desarrollarlo. Decidí entonces adquirir la licencia del programa Atlas.ti (versión 7), que me había mencionado mi tutora. San Martín (2014, pp. 115-116) presenta algunas de las ventajas que tiene el apoyarse en un software de este tipo, entre las que se cuentan el ahorro de tiempo, la facilidad para codificar y revisar los datos, así como la producción inmediata de diagramas de redes semánticas y de familias conceptuales.

Invertí cerca de dos semanas en el estudio de algunos tutoriales sobre Atlas.ti, particularmente el de la profesora Neringa Kolpokaite (2014). Esta labor autodidacta implicó trabajar por ensayo y error: importé los documentos primarios y luego inicié la codificación abierta de los mismos que se acompaña, como se mencionó arriba, de la elaboración de comentarios y memorandos.

La fase de codificación abierta, que estuvo combinada con la de la codificación axial, me tomó prácticamente todo el segundo semestre de 2016. Reproduzco varios memorandos que permiten rastrear estos procesos. Para no alargar la presentación, cito el encabezado general y edito información secundaria que arroja la herramienta por defecto, así como algunas reflexiones que, en el contexto de este documento final, considero innecesarias.

Memos UH: Comparación Pisa Saber Definitivo MARZO 11 17
 File: [C:\Users\jcmun\OneDrive\Documents\PUJ\T...\Comparación Pisa Saber Definitivo MARZO 11 17.hpr7]
 Edited by: Super Date/Time: 2017-03-25 18:26:51

MEMO: Inicial (1 Cita) (Super, 2016-07-29 16:39:49)

Empieza mi trabajo de codificación abierta. He tenido dudas de si incluir *Reading Literacy* como código, por lo que considero que lo repetiré siempre bajo la sigla *Rea Lit* y luego seguido de un guión corto que especifica lo que creería que sería una propiedad. Otro código macro que podría ser útil es el de *Design o Structure*. Esto no lo puedo olvidar. [...]

MEMO: Día 5-reflexión parcial (0 Citas) (Super, 2016-08-06 21:56:52)

Estoy contento [...] porque avancé en la codificación abierta (13 páginas en 4 horas de trabajo), pero tengo varias dudas. No sé si las codificaciones que estoy haciendo están bien. No sé si debo hacer subclasificaciones del tipo *Rea Lit-aspect-access and retrieve*. Creo que sí, pero en el clasificador de códigos aparecen a un mismo nivel, lo cual me asusta. No puedo consultar esto con mi tutora, porque no sé exportar esta información a un documento que ella pueda revisar. Por tanto, la tarea siguiente debe ser ver cómo exportar esta información para que la tutora pueda revisarla. De otra parte, creo que algunos códigos deben ser renombrados, y no sé si el programa permite hacerlo. Si no lo permite, estoy en serios problemas. Finalmente, he encontrado en esta codificación de hoy una consistencia muy interesante pues, aunque el *aspecto* se presenta de último, es evidente que es el criterio central de la evaluación. Lo importante será ver la relación entre aspecto, tipo de texto, formato de texto, etc.

MEMO: Avance depuración códigos PISA p. 44 (1 Cita) (Super, 2016-11-18 18:24:06)

Llego a la p. 44 en la depuración de códigos del primer documento primario. Me asalta la duda de si *Organización del Dominio* debe ser parte de *Diseño*. Creería que sí. Si ello es correcto, tocaría volver a depurar MUY BIEN este código, lo cual sería, en realidad, una mamera. [...] Suspendo el trabajo, habiendo depurado los códigos de 163 a 157.

MEMO: Corte parcial 24 noviembre 2016 (0 Citas) (Super, 2016-11-24 18:45:38)

Termino depuración y reorganización de códigos abiertos de ambos documentos [que ...] llegan a 140. Creería que se pueden depurar más, [...]. El trabajo de hoy me ha dado la espina de que el punto central de comparación está entre componentes (SABER) y aspectos (PISA), así como en el análisis de los ejemplos de preguntas. Es importante [...] leer el capítulo final de Strauss y Corbin sobre cómo escribir el informe final porque puedo empezar a hacer ensayos en este sentido, aunque sé que faltan muchos pasos intermedios (antecedentes, saturación teórica, revisión de códigos abiertos, etc, etc).

MEMO: Depuración y renominalización códigos (0 Citas) (Super, 2016-12-21 16:58:28)

Por sugerencia de la prof. Gloria en nuestra más reciente reunión (6 de diciembre de 2016), hoy he vuelto a nombrar los códigos correspondientes a la prueba SABER. Lo hice con el número 2 sucediendo al código (por ejemplo, *Diseño 2*). Esta labor me permitió detectar algunos códigos "suelos" o "intrascendentes", que eliminé. De otra parte, incluí las situaciones de la prueba PISA, que estaban como códigos aparte, bajo el código *Diseño*.

MEMO: Avances parciales-relato metodológico (0 Citas) (Super, 2017-01-08 19:27:28)

Durante la tutoría con la prof. Gloria el 6 de diciembre, establecimos como prioridades renombrar códigos (cuestión en la que avancé, [...]), así como redactar el relato metodológico. Este ejercicio de escritura lo emprendí al poco tiempo de la tutoría y lo terminé parcialmente (hasta lo que puedo contar a hoy [...]).

Además, [...], la elaboración de redes (codificación axial) indica que debo seguir depurando los códigos abiertos.

MEMO: Codificación axial-Familias o redes (0 Citas) (Super, 2017-01-08 19:31:11)

Hoy empecé en serio la labor de construcción de familias. Lo hice empezando por el documento PISA, en relación con el concepto *LITERACIDAD LECTORA*, así:

A. Panorama general (Esto incluye todos los subcódigos asociados). Encontré que hay que revisar el código *LL-importancia de elementos*, porque puede eliminarse o pasarse a la categoría *Diseño*. Por razones similares, debo revisar el código *LL-Propósito* y el *LL-texto fijo-rasgos distintivos*.

B. Definición y factores asociados

C. Importancia

D. Evaluación. Elaborando esta familia, me pregunto si esto en realidad pertenece a *Diseño*.

Así mismo, emprendí la labor de elaborar familias o redes para *Diseño* en PISA, según criterios similares a los del primer concepto.

A. Panorama general. La familia es inservible porque incluye demasiados códigos (75). Podría editarse, aunque aún no sé cómo, presentando tan solo las propiedades principales.

B. Aspectos. Interesante el ejercicio, pero debo revisarlo al depurar los códigos de *Diseño-aspecto* versus *Diseño-aspectos*, entre otros.

C. Situaciones y Tipos textos. Insisto en que hay que revisar los códigos.

MEMO: Codificación axial 2 (0 Citas) (Super, 2017-02-14 18:43:46)

Entre el memo del 8 de enero de 2017 y este, el trabajo se ha concentrado en la codificación axial y, simultáneamente, en la depuración de los códigos abiertos. Antes había redactado el relato metodológico parcial, que deberé retomar pronto. Ahora, tras intentos varios de trabajar con las redes semánticas, los códigos han llegado a 124. Es decir que, de un total inicial de 190 códigos, ¡se han eliminado o reorganizado 66 códigos! De otra parte, creo que los intentos de elaboración de redes semánticas deben volver a realizarse.

Me pregunto cuál es la diferencia entre redes semánticas y familias. Así mismo, cómo se usa la herramienta Análisis y para qué sirve eso de filtro. [...]

Es importante anotar que tengo un registro manual en un cuaderno, lo cual permitiría reconstruir parcialmente el trayecto del trabajo. Por ejemplo, buena parte de la depuración de los códigos abiertos se puede rastrear a partir de allí, así como de las copias que he guardado del trabajo en cuestión.

Es indispensable hacer un organizador de las grandes categorías para cada uno de los documentos:

LITERACIDAD LECTORA y *COMPETENCIAS COMUNICATIVAS*, así como sus propiedades. Pero el asunto que se discutirá en profundidad, por su complejidad, presiento, será el de *DISEÑO*, sus propiedades y subpropiedades. Allí sí que será útil el organizador gráfico que me propongo hacer.

De esta larga pero necesaria cita se desprende que trabajar alternadamente con los tres tipos de codificación me hizo comprender de a poco que los códigos deberían:

1. Nombrarse en español y diferenciarse según el tipo de prueba (PISA o SABER).
2. Privilegiar la economía, eliminando códigos innecesarios.
3. Agrupar códigos en categorías mayores, para lo cual fue muy útil el trabajo con redes semánticas y familias de códigos, pues su elaboración me permitía ver la presencia o ausencia de relaciones entre elementos.

Mientras revisaba la codificación abierta, emprendí la elaboración de redes semánticas y de familias. Como es natural, una fase inicial tuvo como característica esencial la del ensayo y el

error, y poco o nada de ella permanece en los resultados finales. Sin embargo, esta fase resultó útil porque me permitió seguir afinando los códigos abiertos, lo cual implicó hacer converger algunos de los códigos iniciales en categorías eje, propias de la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002, pp. 134-156), así como trabajar en algunos comentarios incompletos e incluir varios memorandos.

Los primeros ejercicios en este sentido tomaron formas incipientes, como la que se presenta en la Figura 1. Allí puede observarse que los vínculos entre nodos (códigos) son débiles -líneas discontinuas rojas -, generados automáticamente por Atlas.ti. Por lo tanto, no hay información sobre densidad de los datos (representada en el segundo número de la pareja que aparece entre corchetes luego del nombre del nodo o código).

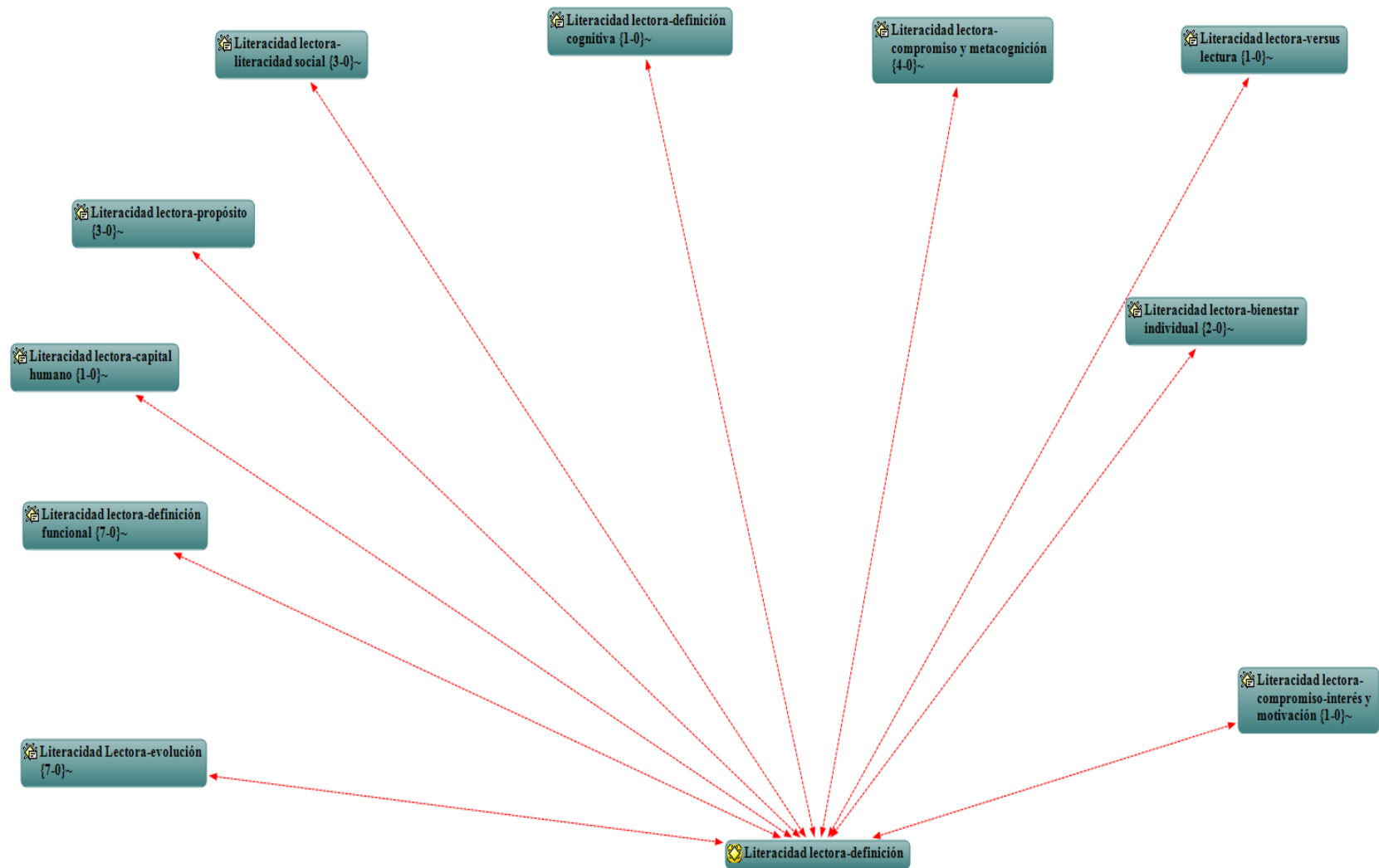


Figura 1. Primeros intentos de elaboración de redes semánticas y familias de códigos con Atlas.ti

Poco a poco fui entendiendo que era labor del investigador producir las relaciones entre los nodos (códigos), para que Atlas.ti arrojara resultados sobre densidad de los datos. Además, ensayando con las opciones del programa, pude presentar en español (y con colores distintivos) las relaciones o vínculos entre los códigos (representados mediante flechas unidireccionales o bidireccionales). Así, en la Figura 2 pueden apreciarse los vínculos que establece el investigador entre los códigos. Esto genera modificaciones automáticas en la densidad de los datos, que se visualizan de dos maneras: en el segundo término de la pareja numérica entre corchetes, después del nombre del nodo (código), y en los colores que el programa establece para cada nodo.

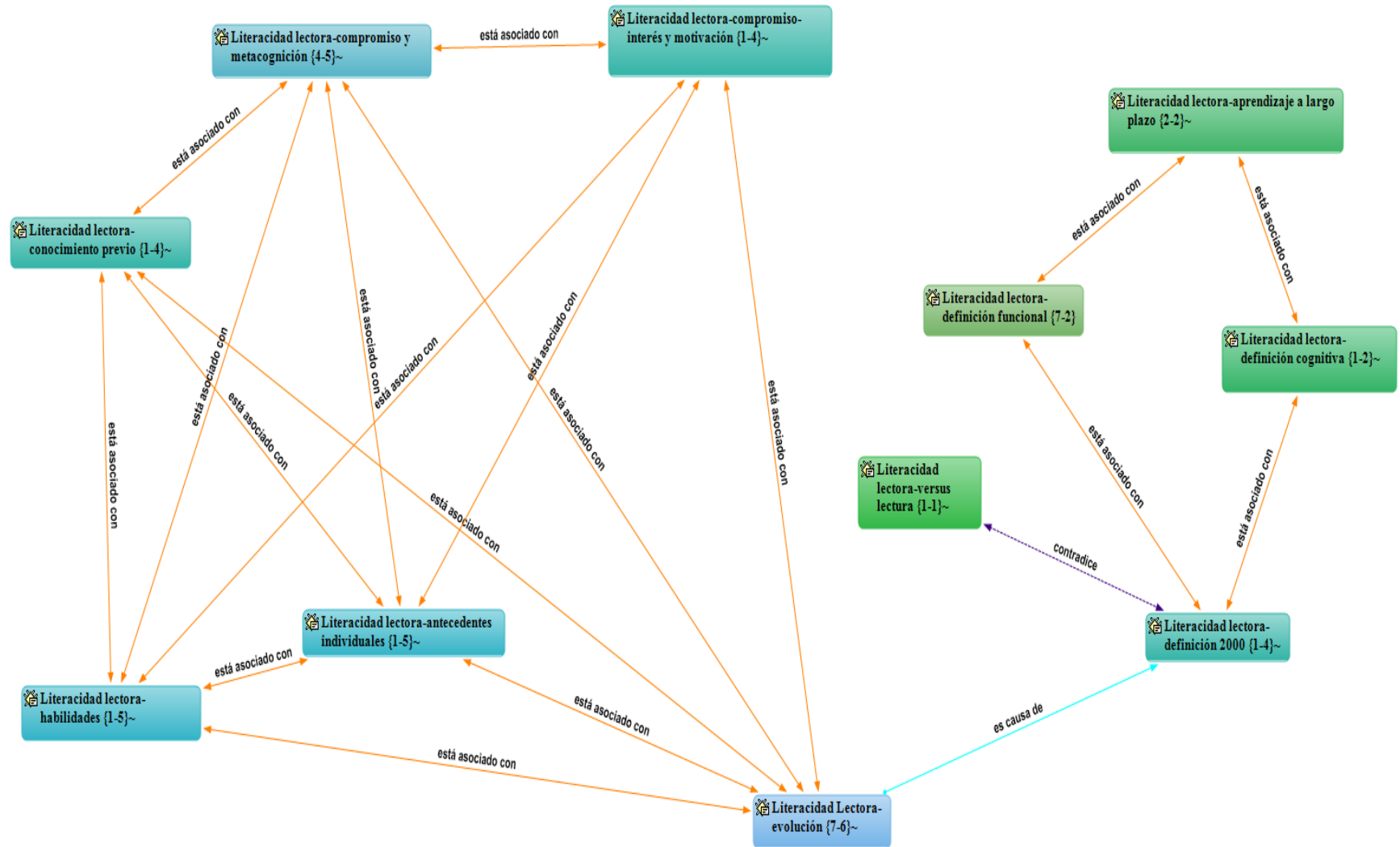


Figura 2. Ensayo de red semántica con vínculos entre nodos

La labor con las redes semánticas y las familias fue la preocupación central desde finales de 2016 y durante buena parte del primer trimestre de 2017, combinando ello con la depuración y cualificación de los códigos abiertos, mientras paralelamente avanzaba en la redacción de una primera versión de este relato metodológico. El trabajo con las redes semánticas y las familias implicaba forzosamente la revisión de la naturaleza de las relaciones creadas, así como el diseño de las mismas para cualificar su presentación gráfica.

Ahora bien, durante este proceso pude ratificar una intuición que consigné en el memorando que cito abajo durante la fase inicial de codificación abierta. Esa intuición tenía (y tiene) que ver con el trabajo con documentos escritos de carácter institucional, fruto de reflexiones individuales, y de juiciosas discusiones y revisiones colectivas, tanto de carácter conceptual como formal. El memorando mencionado líneas arriba dice:

MEMO: Parfraseo (0 Citas) (Super, 2016-09-20 15:52:21)

El comentario de Estructura ICFES-MBE que acabo de hacer, así como otros muchos que he hecho, son, en mi opinión, un simple parafraseo del documento original. ¿Es esto válido? Si lo es, ¿en qué sentido? ¿Será que después, en la codificación selectiva, se "limpian" estos aspectos? ¿De qué manera? ¿O será que se debe al hecho de estar trabajando exclusivamente con documentos escritos, razón por la cual hay poco que "hacer emerger", y que la emergencia estaría, más bien, en la comparación?

Al revisar este memorando mientras elaboraba el relato metodológico, consideré pertinente incluir un apartado sobre este asunto.

El trabajo con documentos escritos en la TF

Según Strauss y Corbin (2002, p. 13),

[...] existen tres componentes principales de la investigación cualitativa. Primero, están los *datos*, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, *documentos*, registros y películas. Segundo, están los *procedimientos*, [como por ejemplo] *conceptualizar y reducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y

dimensiones, y *relacionarlos*, por medio de una serie de oraciones proposicionales. [...] Los informes *escritos* y *verbales* conforman el tercer componente [...]. (Los resaltados en *itálicas* son originales; el resaltado en ***negrillas*** es nuestro.)

De otra parte, Flick (2009, pp. 255-262) se ocupa del trabajo con documentos en tanto datos. Basándose en Scott (2004b), afirma que existen 12 tipos de documentos, fruto de la combinación de dos dimensiones: la autoría y el acceso a ellos. La primera se divide en autoría personal y autoría oficial. La segunda involucra cuatro alternativas: cerrada, restringida, disponible para consulta en archivo y disponible de manera pública. El cruce de estas dimensiones y sus correspondientes alternativas explica la cantidad de tipos documentales.

Además, Flick (2009, p. 255) aclara que en la investigación cualitativa se pueden usar documentos (y su análisis) como método complementario, o como método único. En este último caso, “[...] your research will rely on how the reality under study is documented in these kinds of data. [...] Even if you apply the same methods for analyzing these texts as you do for analyzing interviews, [...], here is more to using documents than merely analyzing them”.

Apoyándose en Wolff (2004b), Flick afirma que los documentos representan una versión específica de realidades construidas para propósitos específicos (p. 259). Además, no debe pasarse por alto ningún aspecto del documento trabajado, pues la manera en que se organiza es intencional, implícita o explícitamente. Al usar documentos como datos, el investigador debe siempre preguntarse asuntos como: ¿Quién produjo este documento y para qué? Los documentos institucionales, por ejemplo, registran rutinas e información necesaria para legitimarlas. Por lo tanto, los documentos pueden y deben usarse considerando su contexto de producción y atendiendo a aquello a lo que se refieren: “[...] what are the patterns of referencing, and what are the patterns of producing and using these documents [...]” (Flick, 2009, pp. 258-260).

Los párrafos precedentes se consideran pertinentes porque, hasta lo que se ha podido conocer al respecto, la TF contempla el trabajo con documentos escritos⁸, pero por lo general como material complementario de otros discursos que podrían llamarse “espontáneos”, es decir, pertenecientes al plano del habla (entrevistas, registros en video de reuniones de grupos focales, por ejemplo). Es con este tipo de material con el que se privilegia inicialmente el trabajo inductivo de codificación y comparación constante que conducirá a hacer emerger las categorías con base en las cuales habrá de construirse la teoría. Estas afirmaciones se corroboran inferencialmente al revisar el capítulo 16, “Criterios de evaluación”, de Strauss y Corbin (2002, pp.287-297)⁹.

Al estar la documentación primaria compuesta exclusivamente de documentos institucionales, como es el caso de este ejercicio, el investigador parte de unas macro categorías que habrán de ser el objeto de comparación. Estas macro categorías son, de una parte, el concepto fundacional de cada una de las pruebas (**literacidad lectora** en PISA y **competencias comunicativas** en SABER, específicamente **competencia comunicativa lectora**). Según el propósito del ejercicio analítico, la otra macro categoría es **diseño** (de las respectivas pruebas).

En otras palabras: aquí el procedimiento inicial del investigador es de carácter deductivo. Rastrea las propiedades, las subpropiedades y las dimensiones de estas macro categorías, para

⁸ Se entiende por **documentos** aquellos discursos escritos (de autoría conocida o anónima), sin que se conozca necesariamente su destinatario.

⁹ Por ejemplo, los criterios para evaluar el proceso investigativo incluyen, entre otras, preguntas tales como: ¿Cuál el procedimiento para seleccionar la muestra original? ¿Qué categorías surgieron? ¿Qué hipótesis surgieron de las relaciones conceptuales? ¿Algunos casos no pudieron explicarse mediante estas hipótesis? (Strauss y Corbin, 2002, pp. 291-292).

luego sí proceder inductivamente en el proceso de comparación. Este procedimiento habrá de traer consecuencias significativas al momento de la generación de la teoría sustantiva fruto del análisis comparativo.

Seguimiento a un código

Para terminar este relato metodológico, considero pertinente presentar, a manera de ejemplo, el proceso de trabajo con un código específico, utilizando para ello las copias que alcancé a guardar en Atlas.ti. El código elegido para este seguimiento es **literacidad lectora**.

Como se comentó atrás, el trabajo de codificación comenzó en serio a fines del mes de julio de 2016. La primera etapa de codificación abierta del DP1 se inició de manera muy intuitiva y los nombres de los códigos se hicieron primero en inglés (cuestión que debí modificar después). Así quedó consignado en el memorando inicial, incluido en la Figura 3, a la derecha de la imagen, y resaltado en un recuadro de color verde.

The screenshot displays the Atlas.ti software interface. The top menu bar includes 'Documentos', 'Citas', 'Códigos', 'Memos', 'Redes', 'Análisis', 'Herramientas', 'Visualizaciones', 'Ventanas', and 'Ayuda'. Below the menu is a toolbar with various icons. The main window shows a document titled 'SA 2015 Reading Framework .pdf'. The document content is as follows:

INTRODUCTION

1. In PISA 2015, reading literacy will be assessed as a minor domain, providing an opportunity to make comparisons in student performance over time since previous cycles. This framework continues the description and illustration of the PISA assessment as set out in the 2009 Framework, when reading was re-examined and updated for use as the major domain in that cycle. The framework will not, however, cover Digital Reading (also referred to as Electronic Reading). This is because the 2009 report provided separate scales for print reading and digital reading. Reading being a minor domain in PISA 2015, the inclusion of a 'new' element, i.e., digital reading is out of scope, moreover it would not serve the measurement of trend as digital reading was not assessed in all participating countries in 2009 or 2012, and it was not scaled as part of the overall concept of reading literacy.

On the right side, a comment window is open, showing a comment from 'MEInicial (1-0 Comentario) - Super' dated '29 julio 2016'. The comment text is:

Empieza mi trabajo de codificación abierta. He tenido dudas de si incluir Reading Literacy como código, por lo que considero que lo repetiré siempre bajo la sigla Rea Lit y luego seguido de un código corto que especifica lo que creería que sería una propiedad. Otro código macro que creo que podría ser útil es el de Design o Structure. Esto no lo puedo olvidar. Tengo una duda sobre el término CLUSTERS y a lo que se refiere. Adicionalmente, no entiendo de todo bien las últimas dos oraciones del párrafo 2.

Below the comment text is a button labeled '[CLIC PARA EDITAR]'.

Figura 3. Despliegue de información general en Atlas.ti

Como se ve en la Figura 3, Atlas.ti presenta el documento primario que se está trabajando en la columna de la izquierda (recuadro rojo), mientras que en la columna de la derecha (recuadro verde) aparecen los códigos asociados a la cita correspondiente (que en este caso es simplemente el concepto en cuestión, resaltado en el texto en color azul pálido), así como los memorandos vinculados a la cita, los cuales pueden desplegarse en pantalla, como en este caso, al pinchar dos veces en el ícono correspondiente. Además, en el momento en que lo requiera, el investigador tiene acceso inmediato al listado de citas, códigos y memorandos, así como a otras herramientas analíticas (recuadro magenta en la parte superior de la imagen).

En el memorando inicial se registra que la codificación abierta de este concepto se inició en inglés, cuestión que luego decidí modificar, para ganar en sencillez. Adicionalmente, puede verse que, de manera intuitiva, se eligió el uso de un guión corto para consignar la propiedad o la dimensión específica que se identifica en la cita puntual que se está trabajando. Esto puede verse con mayor claridad en la Figura 4 (recuadros azules). Así como se describió para los memorandos, también se puede acceder al comentario pinchando dos veces en el nombre del código en cuestión.

The screenshot shows a software interface with a top toolbar containing options like 'Citas', '1:1 In PISA 2015, reading literacy.. (3:18)', 'Códigos', 'Aplicación censal y muestral 2 {1-0}~', 'Memo', and 'Componentes SABER y aspectos PISA {1-0 Comentario} - Super'. The main document area displays the text 'INTRODUCTION' followed by two numbered paragraphs. The first paragraph discusses the assessment of reading literacy in PISA 2015 as a minor domain. The second paragraph discusses the mode of delivery for PISA 2015. A sidebar on the right contains a list of items, with one item expanded to show a comment: 'CÓ:Literacidad lectora-dominio menor {3-0}~' with the text 'PISA evalúa a los estudiantes de 15 años en dominios mayores y menores cada 3 años, en Cien Matemáticas y Lenguaje. (Verificar la información). Para 2015, lenguaje es un dominio menor.' and a '[CLIC PARA EDITAR]' link.

INTRODUCTION

1. In PISA 2015, reading literacy will be assessed as a minor domain, providing an opportunity to make comparisons in student performance over time since previous cycles. This framework continues the description and illustration of the PISA assessment as set out in the 2009 Framework, when reading was re-examined and updated for use as the major domain in that cycle. The framework will not, however, cover Digital Reading (also referred to as Electronic Reading). This is because the 2009 report provided separate scales for print reading and digital reading. Reading being a minor domain in PISA 2015, the inclusion of a 'new' element, i.e., digital reading is out of scope, moreover it would not serve the measurement of trend as digital reading was not assessed in all participating countries in 2009 or 2012, and it was not scaled as part of the overall concept of reading literacy.
2. For PISA 2015, computer-based assessment will be the primary mode of delivery for all domains, including Reading literacy. However, paper-based assessment instruments will be provided for countries choosing not to test their students by computer. The Reading Literacy component for both the computer-based and paper-based instruments will comprise the same intact clusters of reading trend items. The

Comment:
 CÓ:Literacidad lectora-dominio menor {3-0}~
 PISA evalúa a los estudiantes de 15 años en dominios mayores y menores cada 3 años, en Cien Matemáticas y Lenguaje. (Verificar la información). Para 2015, lenguaje es un dominio menor.
 [CLIC PARA EDITAR]

Figura 4. Ejemplo de trabajo con nombre de código, propiedad o dimensión, y despliegue de comentario

Para codificar el texto, el analista resalta la cita elegida; luego, pincha el botón derecho del ratón, con el fin de desplegar las opciones de codificación que ofrece el programa y decide el rótulo que considere más apropiado (Figura 5).

1. In PISA 2015, reading literacy will be assessed as a minor domain, providing an opportunity to make comparisons in student performance over time since previous cycles. This framework continues the description and illustration of the PISA assessment as set out in the 2009 Framework. The framework is re-examined and updated for use as the major domain in that cycle. The framework covers Digital Reading (also referred to as Electronic Reading). This is because there are separate scales for print reading and digital reading. Reading being a minor domain means the inclusion of a 'new' element, i.e., digital reading is out of scope, more of a measurement of trend as digital reading was not assessed in all participating countries and it was not scaled as part of the overall concept of reading literacy.

2. For PISA 2015, computer-based assessment will be the primary mode of assessment, including Reading Literacy. However, computer-based assessment instruments will not be used for the assessment of the other two domains.

Figura 5. Ejemplificación de creación de código

Dado que en este trabajo de investigación partí de conceptos que he decidido denominar como “fundacionales”, como es precisamente el caso de **literacidad lectora**, mi labor durante la codificación abierta fue ir identificando la mayor cantidad de propiedades y de dimensiones a partir de las distintas lecturas que hice del documento. Conforme el analista adquiere mayor experticia en el uso del software, y en la medida en que va dominando sus procesos de lectura analítica, puede ir codificando varios códigos principales al mismo tiempo. En mi caso, hice una primera lectura buscando exclusivamente las propiedades y dimensiones del concepto **literacidad lectora**.

Sin embargo, a partir de la segunda lectura, no solo trabajaba en las propiedades y dimensiones del otro código principal (**diseño**), sino que iba también depurando algunos códigos relacionados con la literacidad lectora, o incluyendo otros que me parecían pertinentes. Esta fase de la codificación abierta se ejemplifica mediante la información encerrada en el recuadro de color púrpura de la Figura 6.

with printed or hand-written texts readers need to construct their own pathways to complete any reading activity associated with an electronic text.

37. Instead of the word “information”, which is used in some other definitions of reading, the term “texts” was chosen because of its association with written language and because it more readily connotes literary as well as information-focused reading.

... in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.

38. This phrase is meant to capture the full scope of situations in which reading literacy plays a role, from private to public, from school to work, from formal education to lifelong learning and active citizenship. "To achieve" one’s goals and to develop one’s knowledge and potential” spells out the idea that reading literacy enables the fulfilment of individual aspirations – both defined ones such as graduating or getting a job, and those less defined and less immediate which enrich and extend personal life and lifelong education. The word “participate” is used because it implies that reading literacy allows people to contribute to society as well as to meet their own needs: “participating” includes social, cultural, and political engagement. Literate people, for example, find it easier to navigate complex institutions such as health systems, government offices and legal agencies; and they can participate more fully in a democratic society by making informed decisions when they vote. Participation may also include a critical stance, a step for personal liberation, emancipation, and empowerment (Linnakylä, 1992; Lundberg, 1991, 1997; MacCarthy & Raphael, 1989).

39. More than fifty years ago in his seminal work *Maturity in Reading* Gray wrote of the “interests, attitudes and skills that enable young people and adults to meet effectively the reading demands of their current lives” (Gray & Rogers, 1956). The PISA concept of reading literacy is consistent with Gray’s broad and deep notion of maturity in reading, while simultaneously embracing the new challenges of reading in the 21st century. It conceives reading as the foundation for full participation in the economic, political, communal and cultural life of contemporary society.

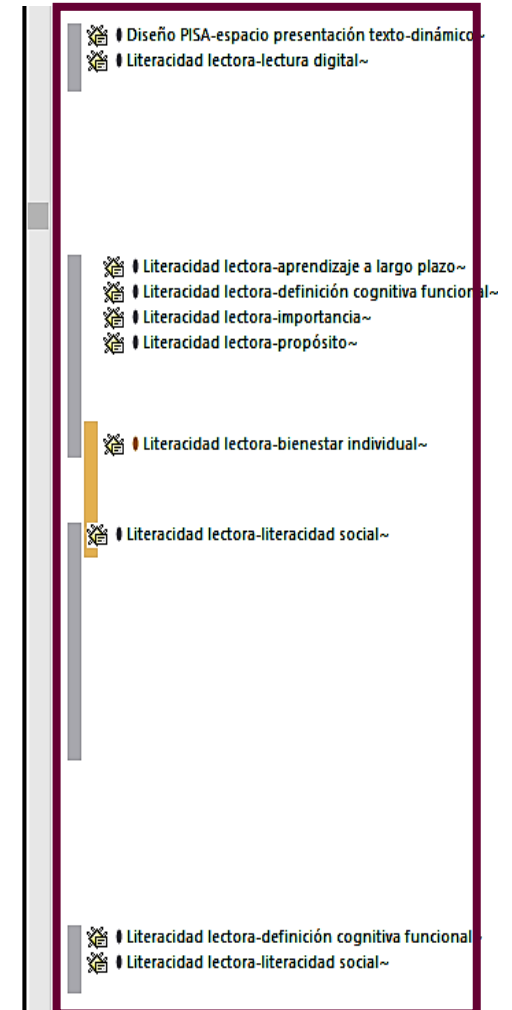


Figura 6. Visualización de propiedades y dimensiones de códigos

El proceso de codificación abierta implica, como ya lo he comentado, la revisión constante de los códigos, lo cual requiere varias relecturas del documento trabajado, con intenciones distintas. Calculo que pude haber leído el DP1 unas 12 o 15 veces. Esas lecturas implicaron la redenominación de algunas propiedades o dimensiones del concepto macro, la agrupación de otras y la eliminación de algunas más, con el fin de ganar en sencillez y sistematicidad. Las figuras 7 y 8 presentan la lista de códigos relacionados con el concepto **literacidad lectora**. La Figura 7 corresponde al paquete de copia fechado el 21 de diciembre de 2016; la Figura 8 está tomada de la versión final del trabajo.

Literacidad lectora-antecedentes individuales~	1	0
Literacidad lectora-aprendizaje a largo plazo~	2	0
Literacidad lectora-bienestar individual~	2	0
Literacidad lectora-capital humano~	1	0
Literacidad lectora-compromiso-interés y motivación~	1	0
Literacidad lectora-compromiso y metacognición~	4	0
Literacidad lectora-conocimiento previo~	1	0
Literacidad lectora-definición 2000	1	0
Literacidad lectora-definición cognitiva~	1	0
Literacidad lectora-definición funcional~	7	0
Literacidad lectora-dominio menor~	3	0
Literacidad lectora-dominio multidimensional~	1	0
Literacidad Lectora-evolución~	7	0
Literacidad lectora-grupos y modos~	1	0
Literacidad lectora-habilidades~	1	0
Literacidad lectora-importancia~	4	0
Literacidad lectora-importancia de elementos	1	0
Literacidad lectora-lectura digital~	11	0
Literacidad lectora-limitaciones lectura digital~	1	0
Literacidad lectora-literacidad social~	3	0
Literacidad lectora-metacognición	1	0
Literacidad lectora-propósito~	3	0
Literacidad lectora-texto fijo~	7	0
Literacidad lectora-texto fijo-rasgos distintivos	2	0
Literacidad lectora-versus lectura~	1	0

Figura 7. Lista de propiedades y dimensiones del código macro literacidad lectora (diciembre 21 de 2016)

En este listado (Figura 7) puede comprobarse, en primer lugar, que para fines de 2016 el código marco estaba compuesto por 25 elementos (columna izquierda, encerrada en un recuadro de color verde fosforescente). De ellos, cuatro carecían de comentario. El ícono que precede al nombre de los códigos (rombos amarillos, resaltados con una elipse de línea discontinua de color vino tinto) pueden tener otro ícono rectangular blanco, que indica que incluye un comentario. En segundo lugar, a partir de la información resaltada con el recuadro de color verde oscuro, a la derecha de la imagen, puede comprenderse que ninguno de esos 25 elementos había sido sometido a la fase de codificación axial (elaboración de redes semánticas y familias de códigos), pues la columna al extremo derecho de la ilustración -que registra la densidad de los datos- está en cero. Las barras horizontales de color azul, y el número acompañante, registran la fundamentación de los datos, esto es, la cantidad de citas asociadas al código en cuestión.

En contraste, la Figura 8 refleja, de una parte, la depuración y la agrupación de elementos, que se reducen a 22, así como la sistematización de comentarios (recuadro amarillo). De la otra, se evidencia el avance al elaborar redes semánticas y familias de códigos (barras azules horizontales y numeración acompañante, a la derecha, resaltadas con un recuadro marrón).

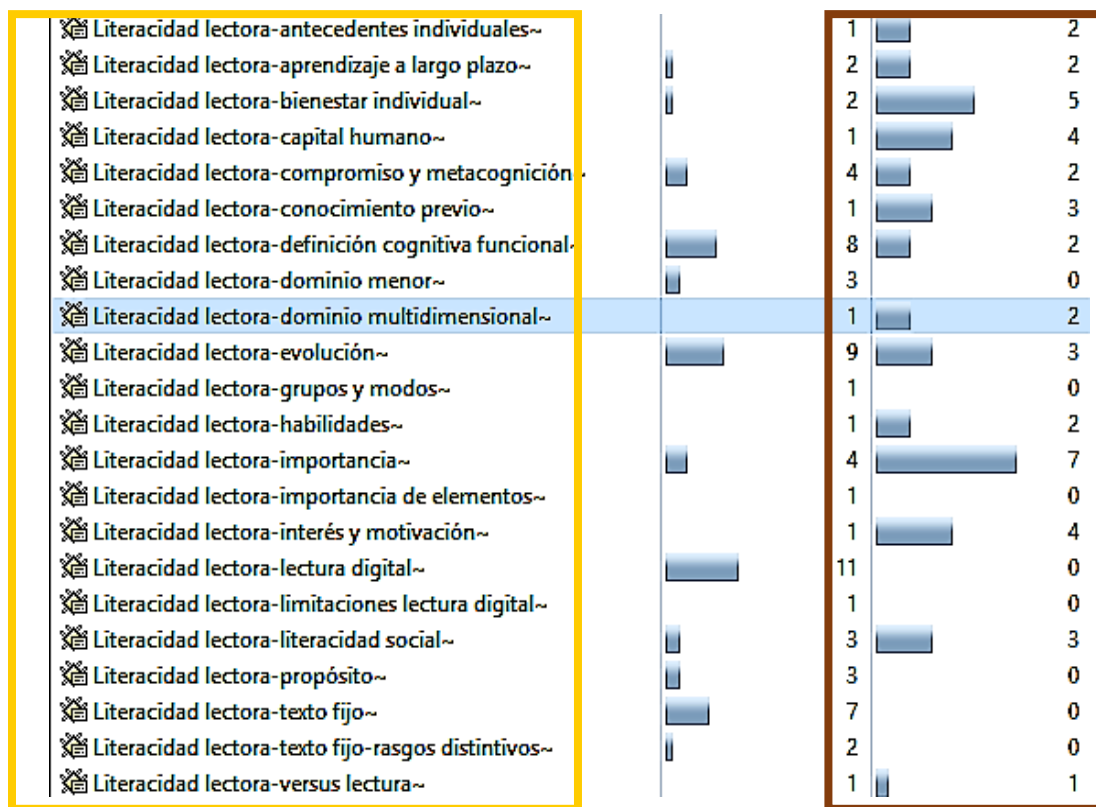


Figura 8. Lista de propiedades y dimensiones del código [LITERACIDAD LECTORA] (final, abril 2017)

La fase de codificación axial había comenzado en octubre de 2016, a la par del trabajo de codificación abierta, como lo recomiendan Strauss y Corbin (2002, pp. 114), lo cual puede comprobarse -si el lector logra descifrar la terrible caligrafía- mediante las notas consignadas en mi cuaderno físico de trabajo, con fecha del 15 de octubre de 2016 (Ilustración 3).

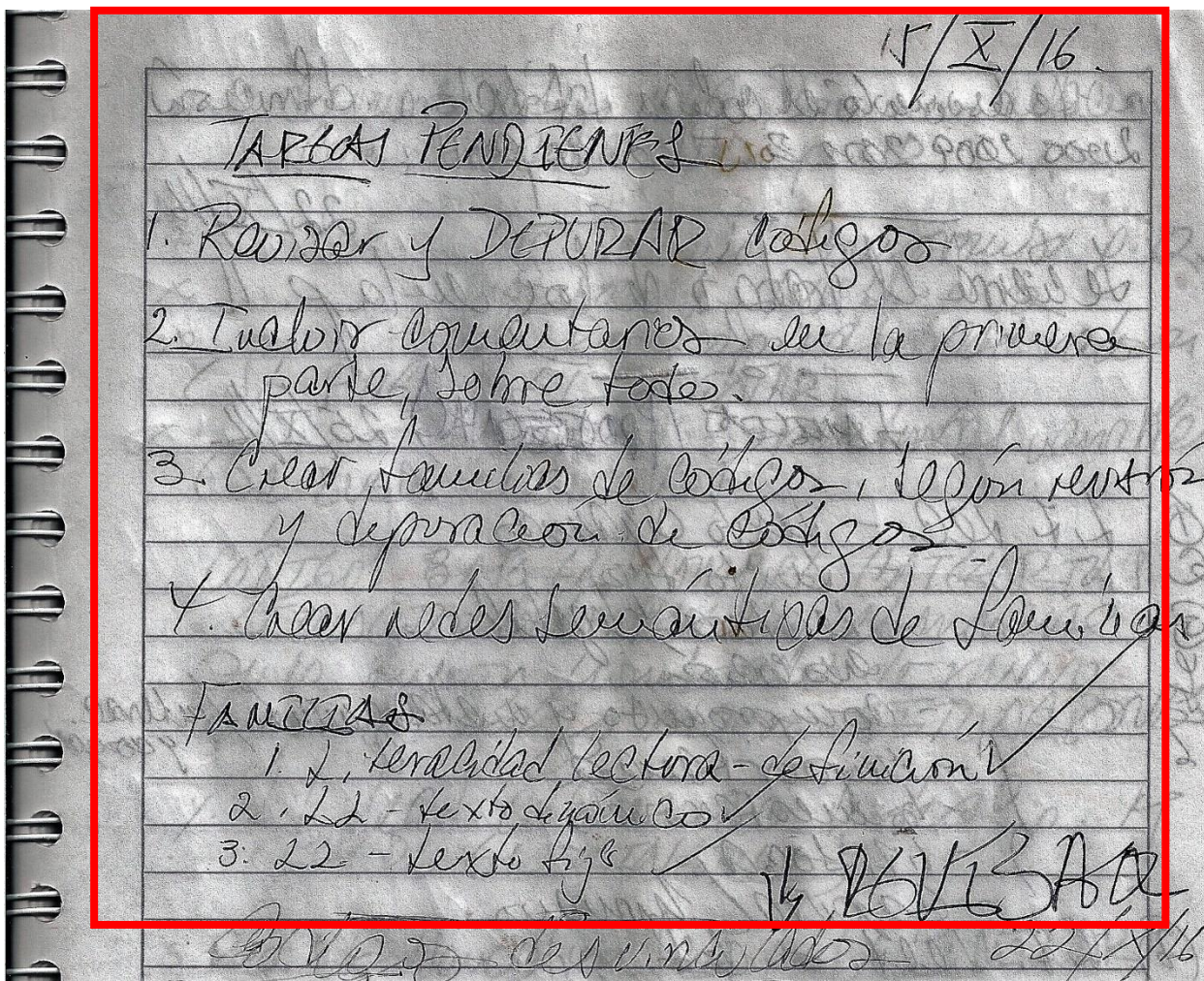


Ilustración 3. Escaneo de las notas físicas de trabajo, que consignan el inicio del trabajo de codificación axial

El trabajo de codificación axial fue, otra vez, intuitivo y complejo. Al principio, las redes que generaba el programa presentaban relaciones por defecto, con flechas discontinuas de color rojo. Luego comprendí que esas relaciones, denominadas “débiles”, son indispensables para que Atlas.ti contabilice la densidad de los datos (ver Figura 2). La codificación axial me obligó a hacer incontables pruebas y a consultar varias veces videos tutoriales. Aprendí, por ejemplo, a modificar las relaciones que el programa trae por defecto, a añadir otras que me resultaran

pertinentes para el análisis, y a presentarlas en español. La Figura 9 ilustra estos aprendizajes, resaltados con un recuadro y un óvalo de color rojo.

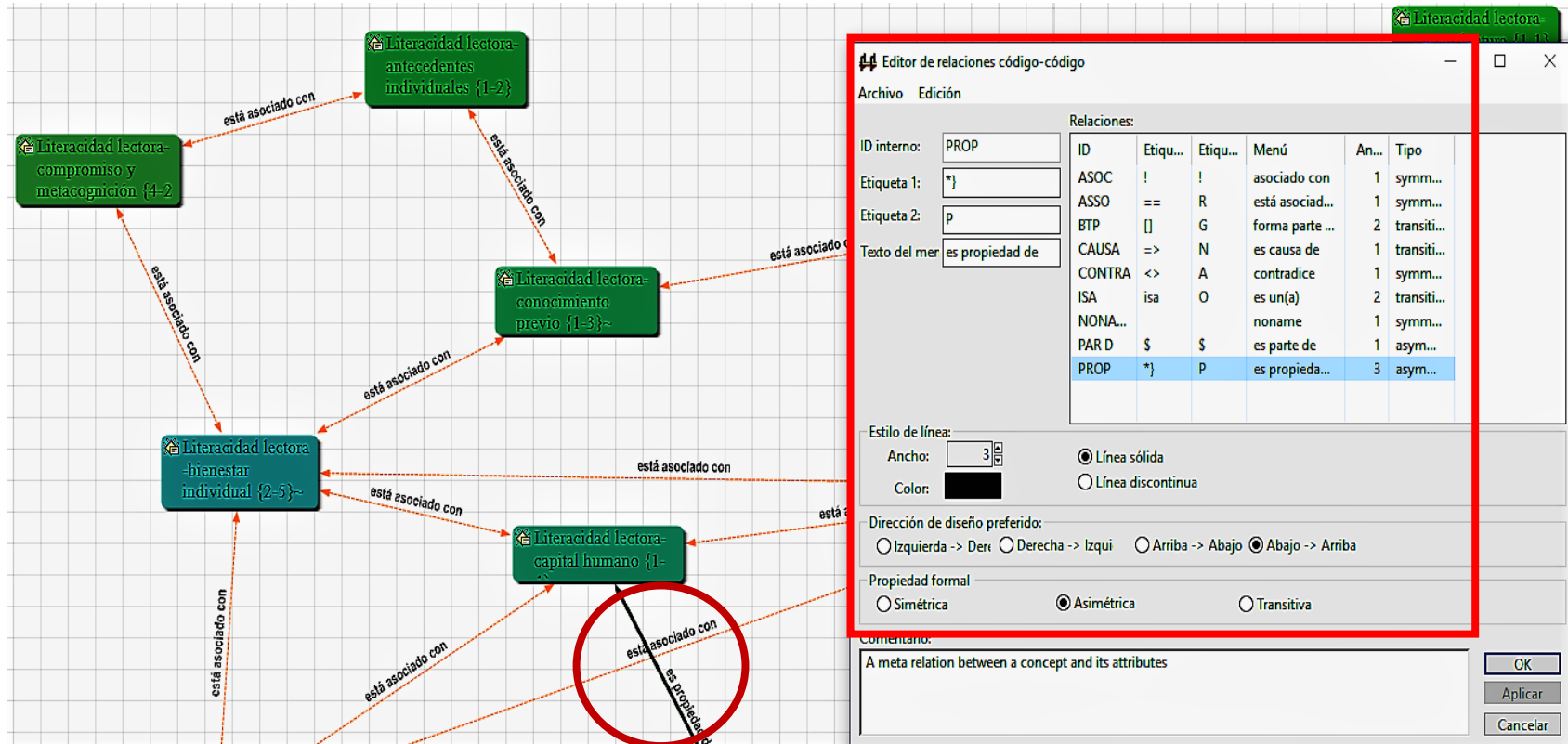


Figura 9. Ejemplo de trabajo con relaciones entre códigos

También aprendí a diferenciar los nodos según su fundamentación (es decir, la cantidad de citas que los sustentan) y su densidad (o sea, la cantidad de relaciones que se han establecido entre ellos). Así, nótese que en la Figura 10, que presenta la opción de visualizar nodos con colores según fundamentación y densidad (recuadro rojo), todos los nodos tienen el mismo color verde azulado (recuadro de línea negra discontinua). Al aplicar la opción de presentación por fundamentación y densidad, los nodos cambian automáticamente de color. Por ejemplo, en la Figura 11 el nodo [Literacidad lectora-importancia], cambia a un color azul intenso (resaltado con un recuadro negro), lo que indica mayor fundamentación y densidad.

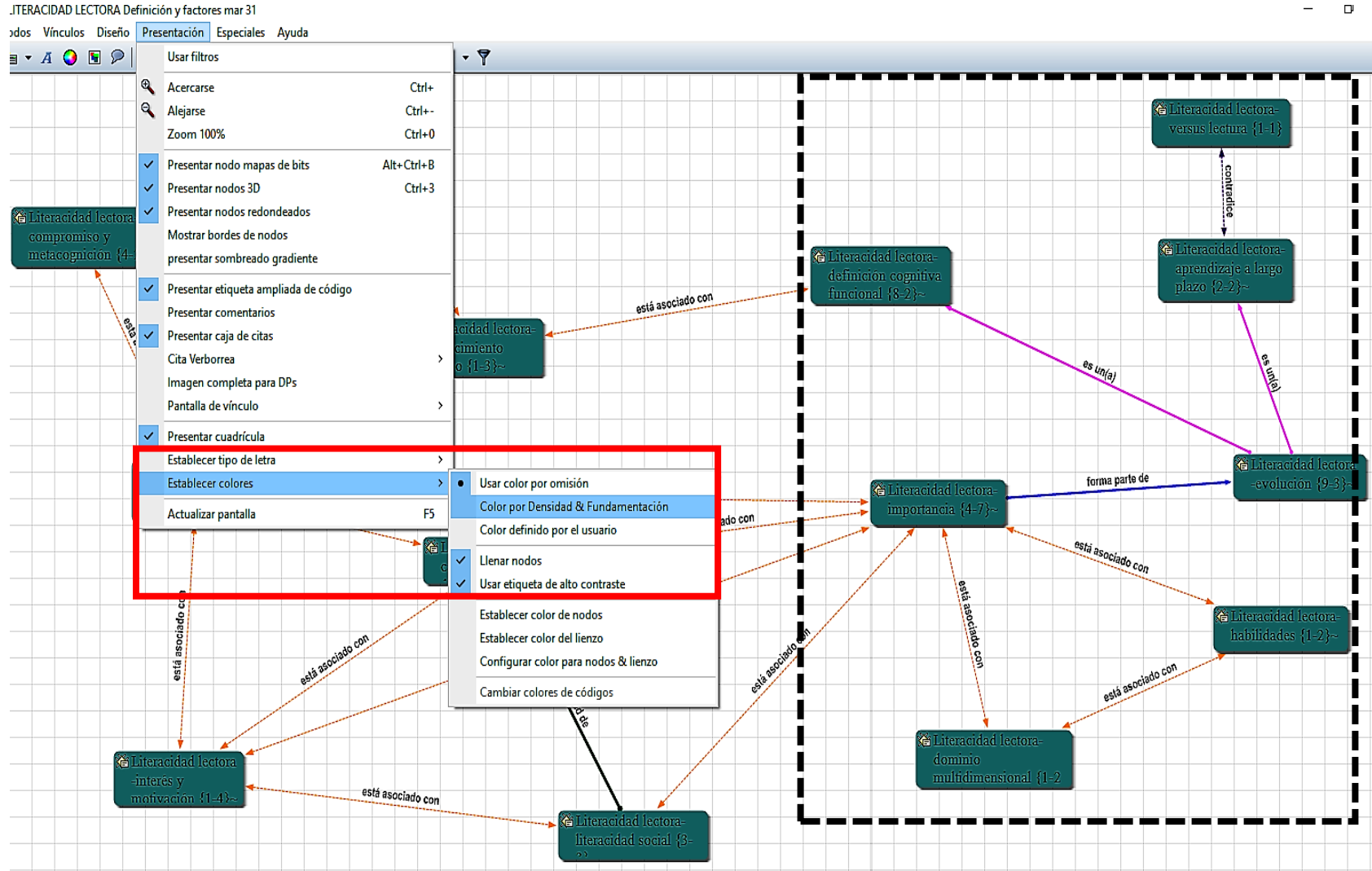


Figura 10. Ejemplo de trabajo para modificar nodos por densidad y fundamentación

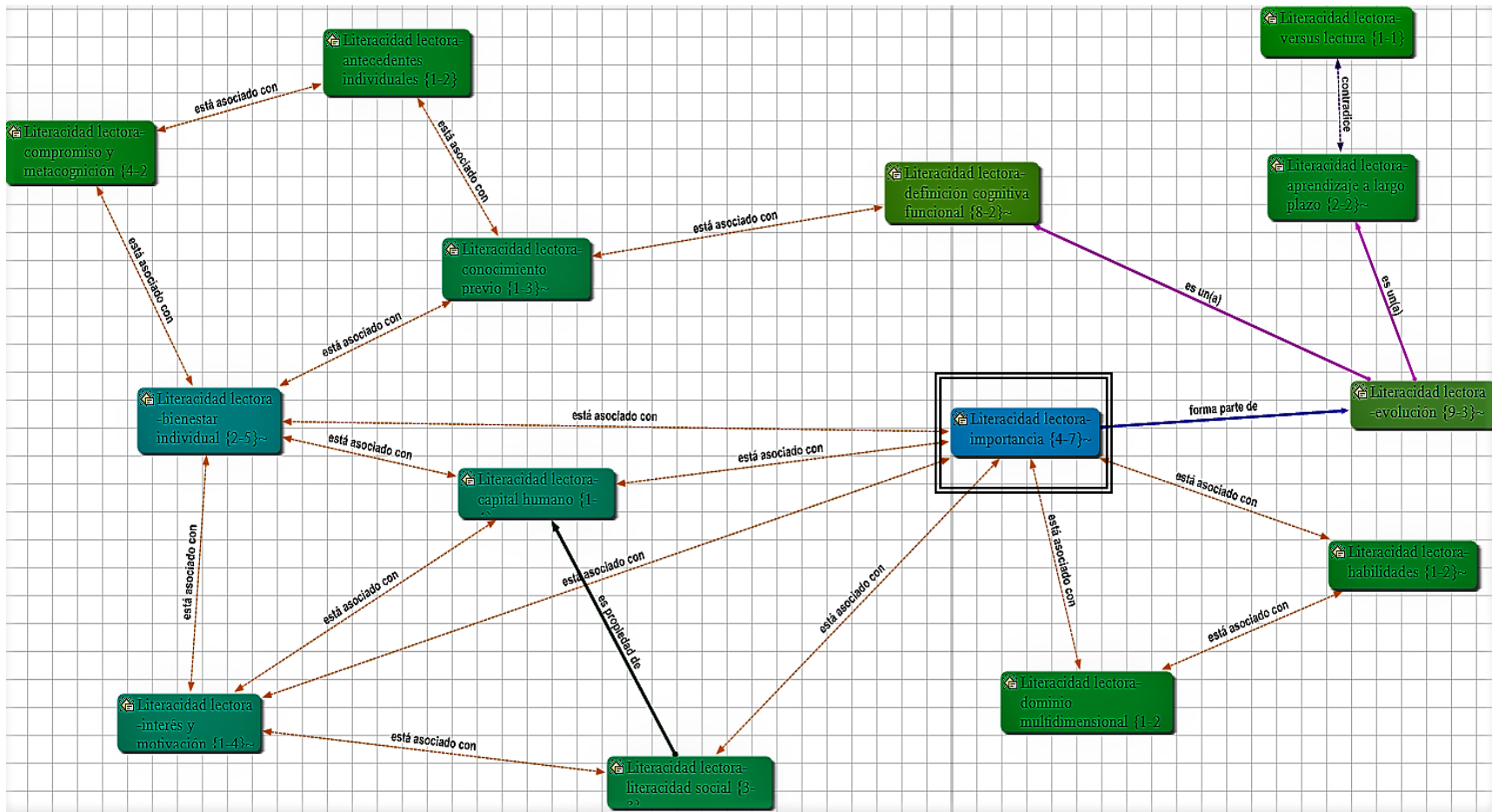


Figura 11. Producto de modificación de color de nodos por densidad y fundamentación

El producto final del trabajo relatado, al seguir el proceso del concepto fundacional **literacidad lectora** del DP1, se plasma en la Figura 12, presentada al inicio del siguiente capítulo, donde se consignan los hallazgos de esta investigación.

Hallazgos

En este capítulo se presentarán los hallazgos de la comparación realizada entre las dos categorías elegidas, así como sus propiedades y dimensiones, rastreadas en los documentos primarios objeto de estudio, a saber: OCDE, 2013b (DP1) e ICFES-MEN, 2015 (DP2).

Antes de la presentación, es importante retomar dos asuntos mencionados en el relato metodológico. El primero apunta a las características esenciales de los documentos primarios seleccionados para el análisis y el segundo a los criterios para certificar su calidad. Tanto las características esenciales como los criterios de certificación de calidad se presentarán en tablas, cuya información será retomada al momento de presentar los hallazgos analíticos.

Características esenciales y criterios de calidad de los documentos primarios

Como se había mencionado en páginas precedentes, Flick (2009, p. 255 y ss.) es enfático al afirmar que, al trabajar con documentos institucionales como datos primarios, deben considerarse sus características esenciales y, además, debe certificarse su calidad según cuatro criterios. Para los documentos primarios objeto de análisis, esta información se sintetiza en las tablas 1 y 2, que se utilizará durante la discusión de los hallazgos.

Tabla 1. Características esenciales de los documentos primarios

GENERALIDADES <i>(autor, año, paginación)</i>	TÍTULO	PROPÓSITO	ESTRUCTURA
OCDE, 2013, 51 p.	<i>PISA 2015 DRAFT</i> <i>Reading Literacy</i> <i>Framework</i>	Presentar concepto fundacional prueba (literacidad lectora), su importancia y evolución; exponer organización y diseño dominio y presentación de resultados de desempeño.	INTRODUCTON <i>(cinco subtítulos)</i> DEFINING READING LITERACY ORGANISING THE DOMAIN <i>(siete subtítulos)</i> ASSESING READING LITERACY <i>(siete subtítulos)</i> REPORTING PROFICIENCY IN READING <i>(dos subtítulos)</i> SUMMARY REFERENCES

ICFES-MEN, 2015, 137 p.

*Pruebas Saber 3°, 5° y 9°.
Lineamientos generales para
las aplicaciones muestral y
censal 2015 (Serie Guías)*

Explicar procedimiento de
aplicación pruebas, características
conceptuales generales, estructuración,
características específicas pruebas de
áreas incluidas (lenguaje; matemáticas;
competencias ciudadanas) y
cuestionarios para recolectar información
adicional (sociodemográfico y de
estudiantes).

PRESENTACIÓN

SOBRE LAS APLICACIONES
MUESTRAL Y CENSAL DE SABER 3°, 5° Y
9° EN 2015

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE
SABER 3°, 5° Y 9°

*(cinco subtítulos, planteados como
preguntas)*

ESPECIFICACIONES DE LAS PRUEBAS
A PARTIR DEL MODELO BASADO EN
EVIDENCIAS (MBE)

PRUEBA DE LENGUAJE

(seis subtítulos)

PRUEBA DE MATEMÁTICAS

(cinco subtítulos)

PRUEBA DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS

(dos subtítulos)

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

(dos subtítulos)

ANEXOS

(tres subtítulos)

Tabla 2. Criterios de certificación de calidad de los documentos primarios

TÍTULO	CRITERIO 1 <i>Autenticidad</i>	CRITERIO 2 <i>Credibilidad</i>	CRITERIO 3 <i>Representatividad</i>	CRITERIO 4 <i>Significación</i>
<i>PISA 2015 DRAFT Reading Literacy Framework</i>	SE CUMPLE	SE CUMPLE	SE CUMPLE	SE CUMPLE
<i>Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos generales para las aplicaciones muestral y censal 2015 (Serie Guías)</i>	SE CUMPLE	SE CUMPLE	SE CUMPLE	SE CUMPLE

Consignada esta información, se presentan a continuación los principales hallazgos del análisis comparativo de las macro categorías objeto de estudio. Se combinarán procedimientos cualitativos y cuantitativos, con el fin de ganar en riqueza y cobertura.

Conceptos fundacionales: rasgos distintivos y factores asociados

Para comenzar, considérense las familias de código de los dos conceptos fundacionales de cada una de las pruebas, a saber, **literacidad lectora** (PISA) y **competencias comunicativas** (SABER), presentadas en las figuras 12 y 13, respectivamente. Para facilitar la visualización, tanto en estas figuras como en las subsiguientes se han eliminado las relaciones débiles (flechas discontinuas rojas), generadas automáticamente por Atlas.ti, conservando solamente las relaciones o vínculos creados para el análisis (flechas unidireccionales o bidireccionales de colores variados, según la naturaleza de la relación establecida).

En el caso de las figuras que nos ocupan, se han resaltado los nodos y relaciones que componen la definición conceptual con un recuadro discontinuo de color púrpura (parte derecha

de la imagen) y con uno de color naranja aquellos que componen los factores asociados. Para no complicar demasiado la discusión, el análisis que se presenta en este apartado se concentra en las propiedades más importantes de los conceptos objeto de estudio.

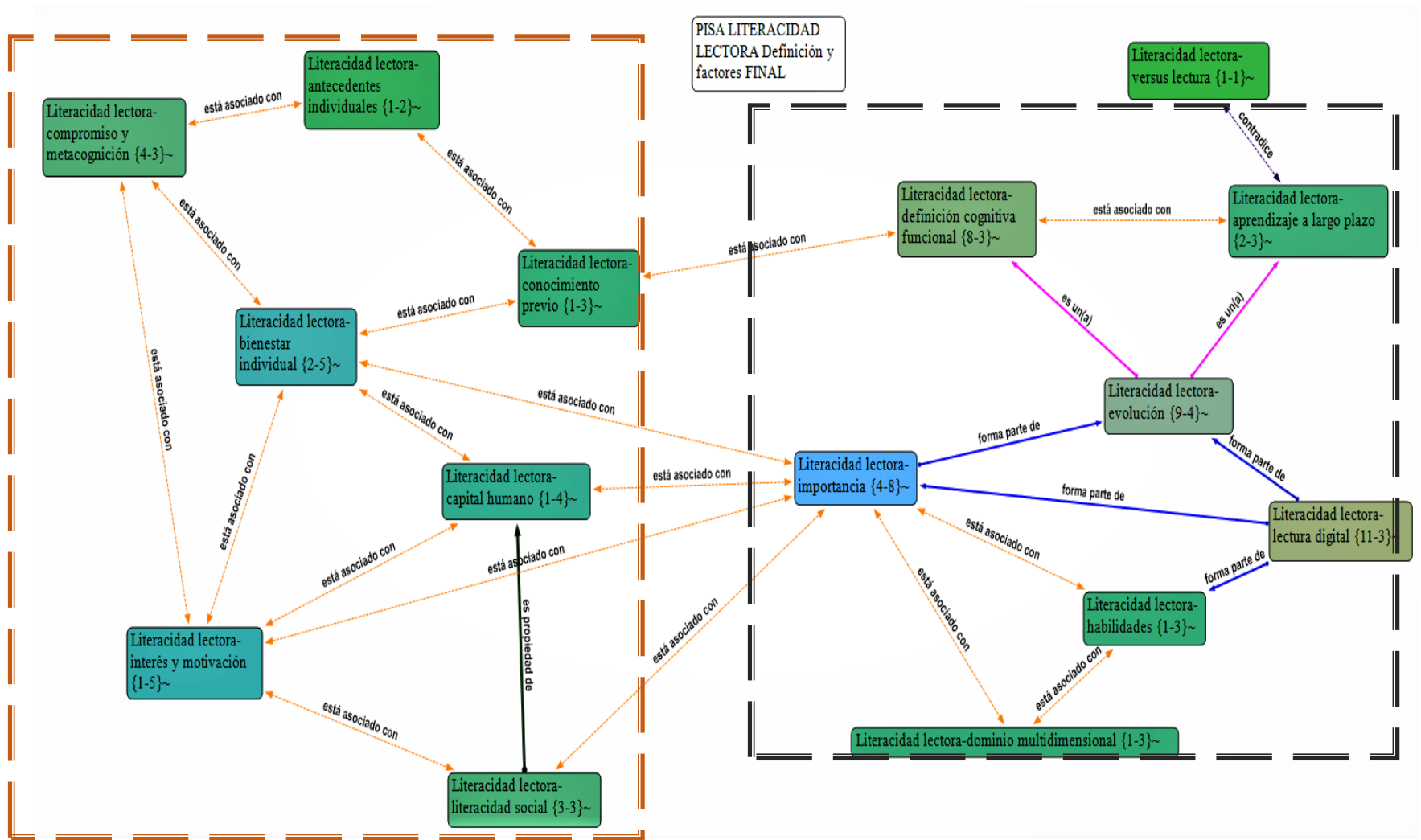


Figura 12. Familia de código [LITERACIDAD LECTORA-definición y factores asociados] (DP1)

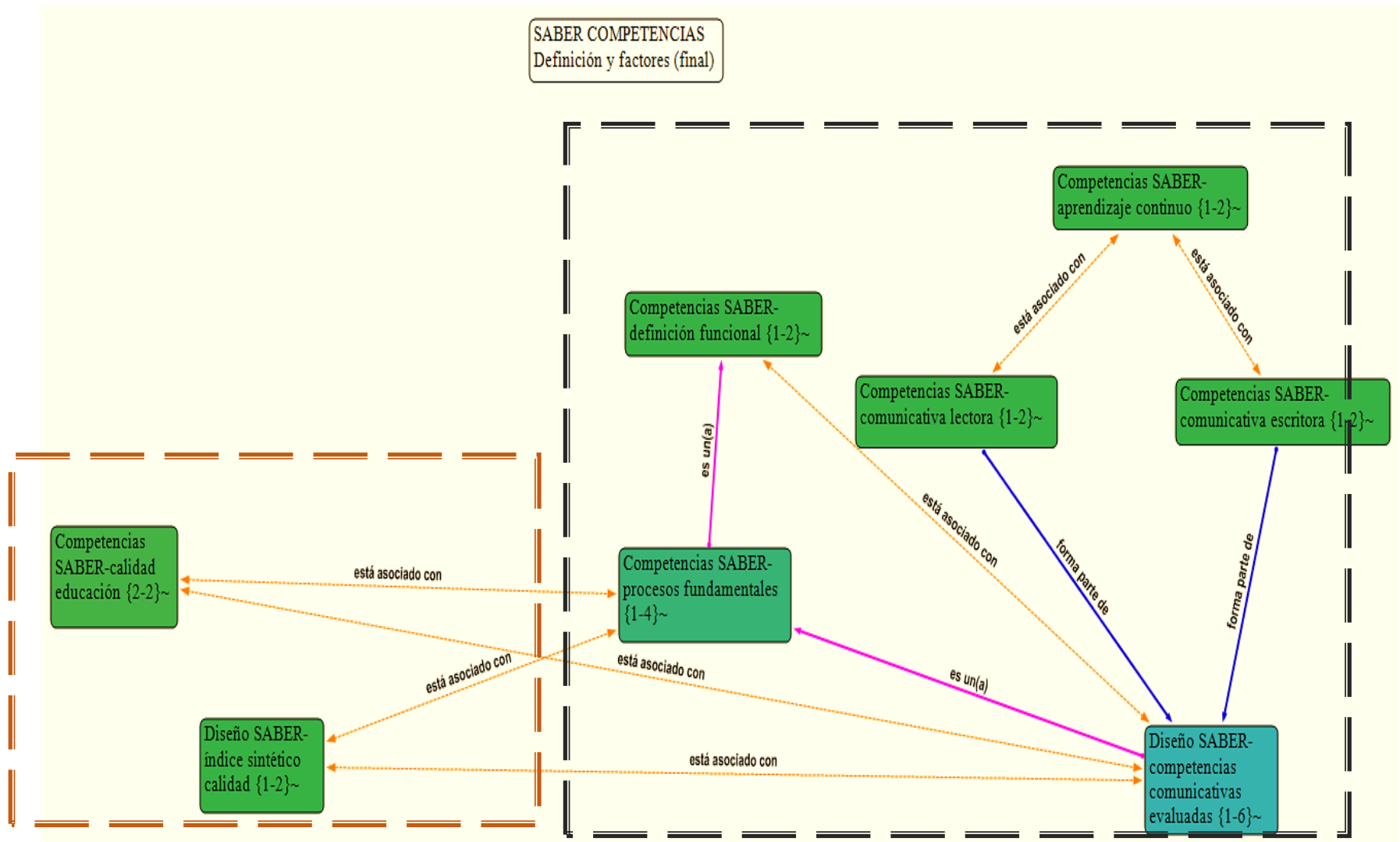


Figura 13. Familia de código [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS-definición y factores asociados] (DP2)

Al comparar estas figuras “panorámicas”, salta a la vista la riqueza y la complejidad del concepto fundacional **literacidad lectora** (PISA). Se identificaron siete propiedades asociadas a la definición del concepto y otras siete vinculadas con los factores asociados a su importancia (individual y social). En contraste, para el concepto fundacional **competencias comunicativas** (SABER) se distinguieron seis propiedades relacionadas con la definición y tan solo dos asociadas a factores vinculados a él. Además, nótese que en la Figura 13 se incluyeron dos propiedades pertenecientes a la categoría **diseño** que, en realidad, brindan información semántica relevante sobre el concepto fundacional de la prueba SABER 2015 en lenguaje.

Para corroborar la riqueza y complejidad del concepto **literacidad lectora** frente al de **competencias comunicativas**, contrástese la información cuantitativa de fundamentación y densidad que se presenta en las figuras 14 y 15.

Administrador de códigos [UH: Comparación Pisa Saber Definitivo abril 9 17]

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Familias		Nombre	Fundamentado	Densidad
Mostrar todos Códigos				
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño P-Tipología textos (1)	Literacidad lectora-antecedentes individuales~	1	2
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño PISA-Aspectos (7)	Literacidad lectora-aprendizaje a largo plazo~	2	3
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño PISA-Categorización textual (5)	Literacidad lectora-bienestar individual~	2	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño PISA-Categorización textual global (0)	Literacidad lectora-capital humano~	1	4
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño PISA-Situaciones (1)	Literacidad lectora-compromiso y metacognición~	4	3
<input checked="" type="checkbox"/>	Diseño PISA-Situaciones mar 18 (0)	Literacidad lectora-conocimiento previo~	1	3
<input checked="" type="checkbox"/>	DISEÑO PISA Cobertura y Propósitos (1)	Literacidad lectora-definición cognitiva funcional~	8	3
<input checked="" type="checkbox"/>	Literacidad lectora-importancia (4)	Literacidad lectora-dominio multidimensional~	1	3
<input checked="" type="checkbox"/>	Literacidad lectora-importancia con citas (4)	Literacidad lectora-evolución~	9	4
<input checked="" type="checkbox"/>	PISA LITERACIDAD LECTORA Definición y factores asociados (9)	Literacidad lectora-habilidades~	1	3
<input checked="" type="checkbox"/>	PISA LITERACIDAD LECTORA Definición y factores feb 25 (1)	Literacidad lectora-importancia~	4	8
<input checked="" type="checkbox"/>	PISA LITERACIDAD LECTORA Definición y factores FINAL (15)	Literacidad lectora-interés y motivación~	1	5
<input checked="" type="checkbox"/>	PISA LITERACIDAD LECTORA Definición y factores mar 31 2 (14)	Literacidad lectora-lectura digital~	11	3
<input checked="" type="checkbox"/>	SABER COMPETENCIAS Definición y factores (final) (0)	Literacidad lectora-literacidad social~	3	3
<input checked="" type="checkbox"/>	SABER COMPETENCIAS Definición y factores (final) mar 31 (8)	Literacidad lectora-versus lectura~	1	1
<input checked="" type="checkbox"/>	SABER COMPETENCIAS Definición y factores feb 25 (8)			
<input checked="" type="checkbox"/>	SABER COMPETENCIAS Definición y factores feb 25 17 (8)			
<input checked="" type="checkbox"/>	SABER COMPETENCIAS Factores asociados con citas (3)			

Figura 14. Fundamentación y densidad de datos de la familia de código [LITERACIDAD LECTORA-definición y factores asociados] (DPI)

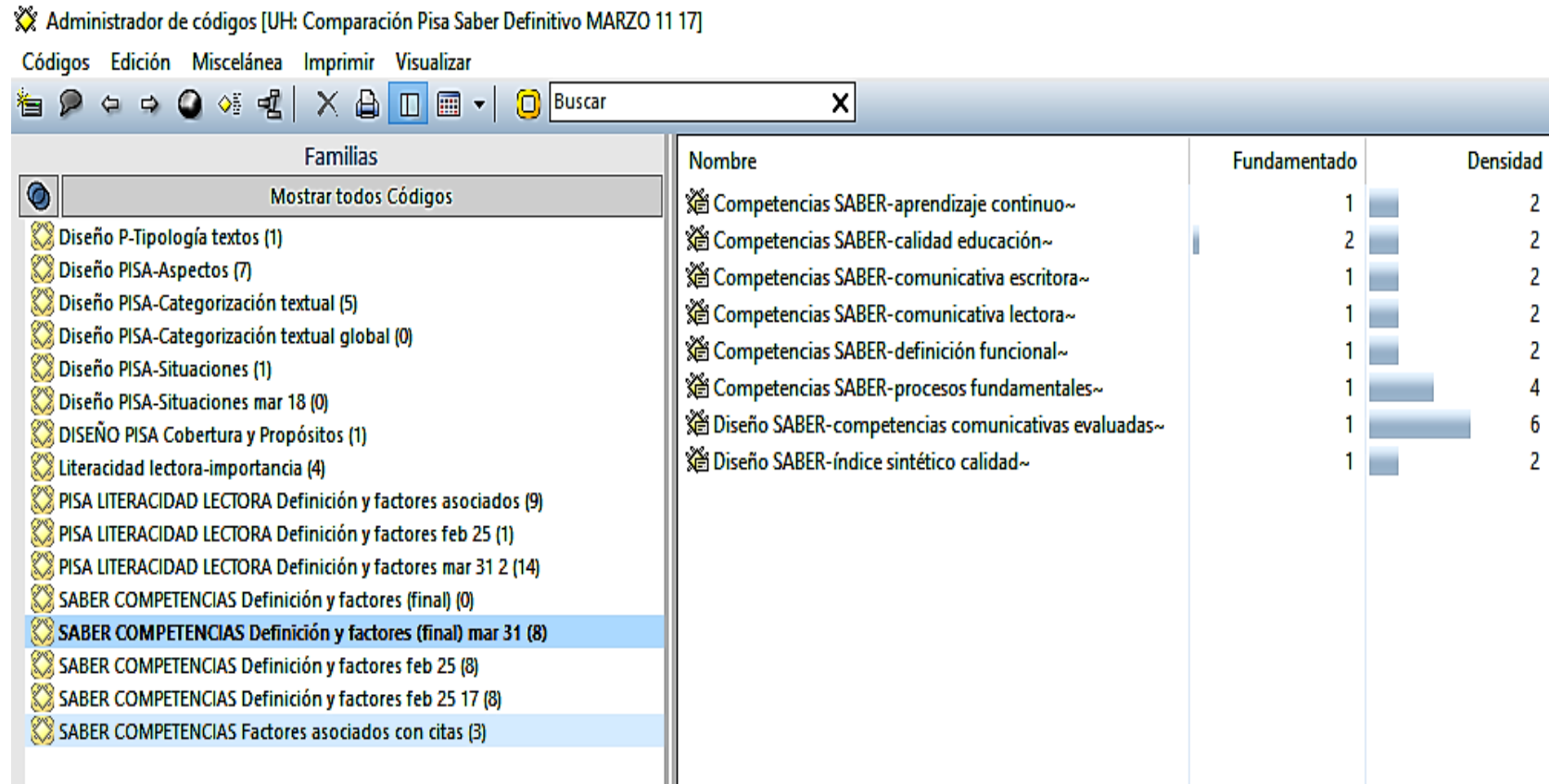


Figura 15. Fundamentación y densidad de datos de la familia de código [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS-definición y factores asociados] (DP2)

Rasgos distintivos

En este apartado se presentan las propiedades y subpropiedades asociadas a los conceptos fundacionales de las pruebas, que pueden considerarse como rasgos distintivos de orden semántico. Se discuten primero los rasgos distintivos del concepto **literacidad lectora** (PISA) y luego los de **competencias comunicativas** (SABER).

Literacidad lectora (DP1)

Una primera característica de este concepto es su *carácter evolutivo*. Esto se corrobora por la fundamentación y la densidad de los datos del código [Literacidad lectora-evolución], que es de {9-4}¹⁰. El DP1 es claro al afirmar que los cambios del mundo contemporáneo inciden directamente en la conceptualización de la literacidad lectora:

We live in a rapidly changing world, where both the quantity and type of written materials are increasing and where more and more people are expected to use these materials in new and sometimes more complex ways. It is now generally accepted that our understanding of “reading literacy” evolves along with changes in society and culture. (OCDE, 2013b, p. 5)

Sin embargo, el DP1 tiene en cuenta que deben conservarse las características esenciales del concepto. De no ser así, sería imposible cumplir un propósito principal de la prueba: reportar tendencias longitudinales de desempeño. Tanto la concepción inicial de esta macro categoría, así como su ajuste periódico, implica una considerable revisión bibliográfica, tal como queda

¹⁰ Como se anotó antes, la pareja de números entre corchetes luego del nombre de cada código (en este caso, {9-4}), corresponden, respectivamente, a la cantidad de citas asociadas a él y a la cantidad de relaciones analíticas entre este nodo y otros.

consignado en el párrafo 7 (p. 4), en el que se afirma que la sustentación teórica tuvo en cuenta, entre otros:

[...] the IEA Reading Literacy Study (1992) and the International Adult Literacy Survey (IALS, 1994, 1997 and 1998). In particular, it reflected IALS' emphasis on the importance of reading skills for active participation in society. It was also influenced by contemporary – and still current – theories of reading, which emphasise reading's interactive nature (Britt, Goldman, & Rouet, 2012; Dechant, 1991; Rayner & Reichle, 2010; Rumelhart, 1985), models of discourse comprehension (Kintsch, 1998; Zwaan & Singer, M, 2003), and theories of performance in solving reading tasks (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990; Rouet, J.-F, 2006).

Un asunto que sobresale en el contexto del carácter evolutivo de la literacidad lectora es la inclusión, desde 2009, de la *lectura digital* o electrónica, sustentado en la relación por fundamentación y densidad de {11-3}. Al respecto, el DP1 afirma (p. 4):

The PISA 2009 framework recognised the increasing prevalence of digital texts in many parts of our lives: personal, social and economic. The new demands on reading proficiency created by the digital world led to the framework's inclusion of electronic reading, an inclusion that resulted on some redefinition both of texts and of mental processes that readers use to approach texts.

La lectura digital está directamente relacionada con la manera de abordar textos dinámicos (o hipertextos), tipo textual que ocupará la atención más adelante, al discutir las características principales para el diseño de la prueba. Aunque el DP1 reconoce que las habilidades lectoras involucradas al abordar textos fijos y dinámicos son en buena medida similares, la lectura

electrónica requiere un uso más frecuente y eficiente de las habilidades denominadas **skimming** y **scanning**¹¹ (p. 7).

Adicionalmente, la lectura digital exige la inmediata evaluación de la credibilidad de lo leído, lo cual quiere decir que el pensamiento crítico es indispensable al momento de abordar textos dinámicos. Al respecto, en nuestro medio son varios los casos de personajes públicos que dieron por ciertas informaciones satíricas o abiertamente falsas y, a partir de ellas, emitieron juicios públicos que fueron objeto de reflexión crítica ciudadana¹².

Además, en la lectura digital los lectores van construyendo rutas idiosincrásicas multimodales de lectura, pues van vinculando textos de distinto formato según sus necesidades de acceso a la información. Esto equivale a decir que los lectores digitales construyen sus propios textos, gracias a los saltos implicados al usar hipervínculos.

Otro elemento que evidencia la transformación del concepto fundacional de la prueba PISA es el de la elaboración y la inclusión de los constructos **compromiso lector** y **metacognición**. Así, “Changes in our concept of reading since 2000 have already led to an expanded definition of reading literacy, which recognises motivational and behavioural characteristics of reading alongside cognitive characteristics” (p. 5) (el resaltado es nuestro). Esto permitió, nuevamente

¹¹ Estos términos son de difícil distinción semántica en inglés y, por tanto, de muy difícil traducción al español. Ambos tienen que ver con mecanismos de lectura rápida. **Scanning** apunta a localizar una información particular, mientras que **skimming** tiene por objetivo hacerse a una idea general del texto en cuestión. (<http://www.bbc.co.uk/skillswise/factsheet/en05skim-e3-f-skimming-and-scanning>). Se aventura una posible traducción al español mediante el uso de los verbos **hojear** y **ojear**.

¹² Los interesados pueden consultar, entre otros:
<http://www.elcolombiano.com/redes-sociales/las-7-metidas-de-pata-mas-recordadas-de-los-politicos-colombianos-en-twitter-AG2778741> <http://www.semana.com/nacion/articulo/pacho-santos-cita-actualidad-panamericana/406667-3>
<http://www.semana.com/nacion/articulo/juan-carlos-velez-critica-legalizacion-de-la-marihuana/369788-3>

después de una rigurosa revisión bibliográfica consignada explícitamente en el texto, a la inclusión en 2009 de una encuesta sobre aspectos motivacionales y metacognitivos en los procesos lectores, al considerarlos relevantes para la formulación de políticas educativas (p. 7).

Un segundo rasgo de la literacidad lectora es su *carácter cognitivo y funcional*. En cuanto a la primera propiedad (la cognitiva), se asume la naturaleza interactiva de la actividad lectora y la condición constructiva de significados y sentidos, independientemente de las características del texto leído. Esta construcción de significados y sentidos está relacionada estrechamente con el conocimiento previo del lector y con un conjunto de procesos y estrategias que le permiten el monitoreo de esa comprensión. Al respecto del asunto discutido en relación con la lectura electrónica, nótese en la cita el énfasis que se hace en la lectura digital:

Cognitively-based theories of reading literacy emphasise the interactive nature of reading and the constructive nature of comprehension, in the print medium [...] and to an even greater extent in the electronic medium [...]. The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived. While constructing meaning, the reader uses various processes, skills, and strategies to foster, monitor, and maintain understanding. These processes and strategies are expected to vary with context and purpose as readers interact with multiple continuous and non-continuous texts both in print and (increasingly) when using digital technologies [...]. (p. 9)

La propiedad funcional se evidencia en la frecuencia del verbo **usar** para referirse a la comprensión de textos y a la reflexión de los mismos, con el fin de **lograr** propósitos (privados o públicos). En otras palabras, la literacidad lectora no se limita a la decodificación ni a la comprensión; abarca el uso y la reflexión. Los lectores ponen en juego sus pensamientos y experiencias al relacionarse con un texto, así como contemplan los propósitos específicos de su actividad lectora. La definición del concepto fundacional es sintética, clara y precisa, e incluye

las propiedades que se han discutido hasta ahora: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society”. (p. 9)

En tercer lugar, el DP1 considera que la literacidad lectora, en tanto habilidad, se caracteriza por su desarrollo continuo en el tiempo (*lifelong learning*). En otras palabras, el desarrollo de la literacidad lectora de un individuo no se detiene jamás. Adicionalmente, depende de múltiples contextos en los cuales se lleva a cabo, así como de la interacción con pares y con la comunidad en general. Como fue mencionado, el desarrollo de esta habilidad está relacionado con dimensiones tales como el compromiso y la metacognición, el conocimiento previo sobre el tema de la lectura, el interés y la motivación. La OCDE es cada vez más consciente de la importancia de factores motivacionales en el acto lector, que van de la mano con los aspectos puramente cognitivos. Tanto el compromiso como la metacognición permiten comprender a los encargados de trazar políticas educativas cómo incidir para que ellas puedan desarrollarse y fomentarse. En consecuencia, el DP1 insiste en que el compromiso individual con el acto lector debe ser un propósito educativo para promover el interés y el gozo, el autocontrol de los procesos lectores y la comprensión de la dimensión social de la lectura, entre otros. Los párrafos 27 y 35 del DP1 se ocupan de estos asuntos:

Definitions of reading and reading literacy have changed over time in parallel with changes in society, economy, and culture. The concept of learning, and particularly the concept of lifelong learning, have expanded the perception of reading literacy. Literacy is no longer considered an ability acquired only in childhood during the early years of schooling. Instead it is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community. (p. 9)

A reading literate person not only has the skills and knowledge to read well, but also values and uses reading for a variety of purposes. It is therefore a goal of education to cultivate not only proficiency but also engagement in reading. Engagement in this context implies the motivation to read and is comprised of a cluster of affective and behavioural characteristics that include an interest in and enjoyment of reading, a sense of control over what one reads, involvement in the social dimension of reading, and diverse and frequent reading practices. (p. 10)

Competencias comunicativas (DP2)

En primer lugar, es necesario decir que el DP2, a la base de la discusión que se plantea en este apartado, abarca distintas áreas (lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas) para distintos grados (3°, 5° y 9°). Por lo tanto, presenta primero una definición general del concepto **competencia**, apoyándose para ello en MEN 2006 (los llamados *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*). Dicha definición plantea que se trata de un

saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de *usar* los conocimientos en *situaciones distintas* de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad sus implicaciones (sic) éticas, sociales, económicas y políticas. (Los resaltados son nuestros.) (Citado en ICFES-MEN, 2015, p. 12)

El documento reconoce la transversalidad de las competencias y afirma que los resultados de las pruebas son indicadores importantes de su capacidad para *continuar aprendiendo* a lo largo de la vida y transferir sus aprendizajes a distintas situaciones, dentro y fuera de la escuela (p. 12).

Si se afina el lente, enfocándolo en los rasgos distintivos del concepto fundacional de la prueba SABER 2015 en lenguaje (véase la Figura 13), es fácil comprender que su propósito esencial es hacer seguimiento tanto a procesos lectores como escritores de los estudiantes. Para

el DP2, en cualquier modalidad comunicativa (no solo en las de orden lingüístico, sino también en aquellas que se valen de otros sistemas simbólicos, como el lenguaje gestual o el musical, por ejemplo) ocurren dos procesos fundamentales. Estos procesos apuntan, respectivamente, a la comprensión y a la producción:

La primera se refiere a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal, como gestos, música y expresiones artísticas en general. A su vez, la segunda tiene que ver con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás. (p. 21)

Así pues, en el caso del área de lenguaje, el DP2 define parcialmente las competencias lectora y escritora en estos términos:

La primera abarca la comprensión, el *uso* y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una *relación dinámica* entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse [...], sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. (Los resaltados son nuestro.) (p. 21)

Dado que el interés puntual de este estudio es el de la competencia lectora, pues es -en estricto sentido-, el único que se puede comparar en las dos pruebas, se encuentra que el DP2 afirma que dicha competencia explora la manera en que los estudiantes leen e interpretan textos de variado tipo: deberían comprender tanto la información explícita como la implícita contenida en ellos, hacer inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentales sobre su contenido, así

como establecer relaciones entre ellos, allí donde proceda temáticamente, apoyándose en lo que saben acerca de lo tratado en ellos (p. 21).

Del análisis del DP2, en lo que atañe a la competencia comunicativa lectora, puede destacarse su carácter funcional, además del hecho de que su aprendizaje se desarrolla durante toda la vida del individuo. Sin embargo, para reconocer algunos de los rasgos distintivos de este concepto fundacional, la Figura 13 debió incluir un código que pertenece a la categoría **diseño**, esto es [Diseño SABER-competencias comunicativas evaluadas], lo que refleja cierta dispersión al presentar la definición del concepto en cuestión. Además, si se recuerda lo afirmado páginas atrás, el DP1 destaca el carácter evolutivo de la literacidad lectora y lo sustenta bibliográficamente de manera rigurosa, incluyendo la importancia creciente de la lectura digital. Estas dos características brillan por su ausencia en el DP2¹³.

El resultado de este ejercicio comparativo puede explicarse si se retoman las características esenciales de los documentos objeto de comparación (ver Tabla 2). Si se considera el título de cada documento, se comprenderá que el DP1 es de naturaleza académica (*Framework*) y su propósito principal es el de servir de insumo para la discusión y la revisión (*Draft*) por parte de expertos institucionales en el tema, con el fin de producir el documento definitivo. En contraste, el DP2 es de orden divulgativo (*serie Guías*), dirigido a un público más amplio y con una clara orientación instructiva (*Lineamientos para la aplicación...*).

¹³ Al respecto, un rápido conteo de las referencias bibliográficas en el DP1 relacionadas específicamente con el asunto de la literacidad lectora arrojó una cantidad cercana a 40. En el DP2 solo se encontraron cuatro.

Otra clara diferencia en estas conceptualizaciones es que el DP2 parte de una categoría más amplia (**competencias comunicativas**), por lo que se ocupa de conceptualizar y evaluar la competencia comunicativa escritora, específicamente en lo que a los procesos escritores se refiere. La prueba PISA -como se verá cuando se aborde la categoría **diseño**- no se ocupa del problema escritor, pese a que utiliza preguntas parcialmente abiertas para evaluar ciertos aspectos de la literacidad lectora.

Estas diferencias podrían encontrar una explicación plausible desde la distinción entre competencias globales y competencias nacionales, de una parte, y desde la relación de estas con las respectivas pruebas estandarizadas para hacer seguimiento a la calidad educativa, de otra.

Según el doctor Alberto Rodríguez (2017), director regional del Banco Mundial para Bolivia, Chile, Perú, Ecuador y Venezuela, en asuntos de política educativa existe una tensión entre las competencias globales (aquellas habilidades que los organismos internacionales -entre ellos, la OCDE- consideran indispensables para la participación económica y ciudadana en cualquier parte del mundo) y las competencias nacionales (aquellas habilidades que los organismos nacionales -entre ellos, el ICFES- consideran indispensables para la participación económica y ciudadana en el país). Esas competencias se encarnan en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales (entre ellas, PISA y SABER, respectivamente).

Según esto, la preocupación nacional por evaluar y hacer seguimiento a la competencia comunicativa escritora, que se evidencia en el concepto de competencias comunicativas de la prueba SABER 2015 para 9°, y que no se contempla en la prueba PISA 2015, puede explicarse desde la tensión entre competencias globales y competencias nacionales. Esta tensión también será de utilidad al momento de abordar los factores asociados a las definiciones de los conceptos

nucleares de los respectivos documentos objeto de análisis en este estudio, asunto del que se ocupa el siguiente apartado.

Para resumir la “columna vertebral” de la discusión planteada en este apartado, considérese la Tabla 3, que sintetiza la discusión que se ha desarrollado en este apartado.

Tabla 3. Síntesis de rasgos distintivos de los conceptos fundacionales de DP1 y DP2

Literacidad lectora (DP1)	Competencias comunicativas (DP2)
<i>Amplitud</i>	<i>Amplitud</i>
Lectura	Lectura y escritura
<i>Carácter evolutivo</i>	
Lectura digital	
Compromiso y metacognición	
<i>Referenciación bibliográfica</i>	
<i>Carácter cognitivo y funcional</i>	<i>Carácter funcional</i>
<i>Lifelong learning</i>	<i>Desarrollo continuo</i>

Principales factores asociados

Para abordar el análisis comparativo de los factores asociados a los conceptos fundacionales de DP1 y DP2, el ejercicio se concentrará en las propiedades **bienestar individual, literacidad social y capital humano** (DP1), frente a las únicas dos encontradas en la codificación abierta del DP2 (**calidad de la educación e índice sintético de calidad educativa**). Las figuras 16 y 17 presentan las redes semánticas con citas de estas propiedades. Se trata de las respectivas partes

de las redes semánticas presentadas en las figuras 12 y 13, pero incluyendo los datos que fundamentan los códigos correspondientes.

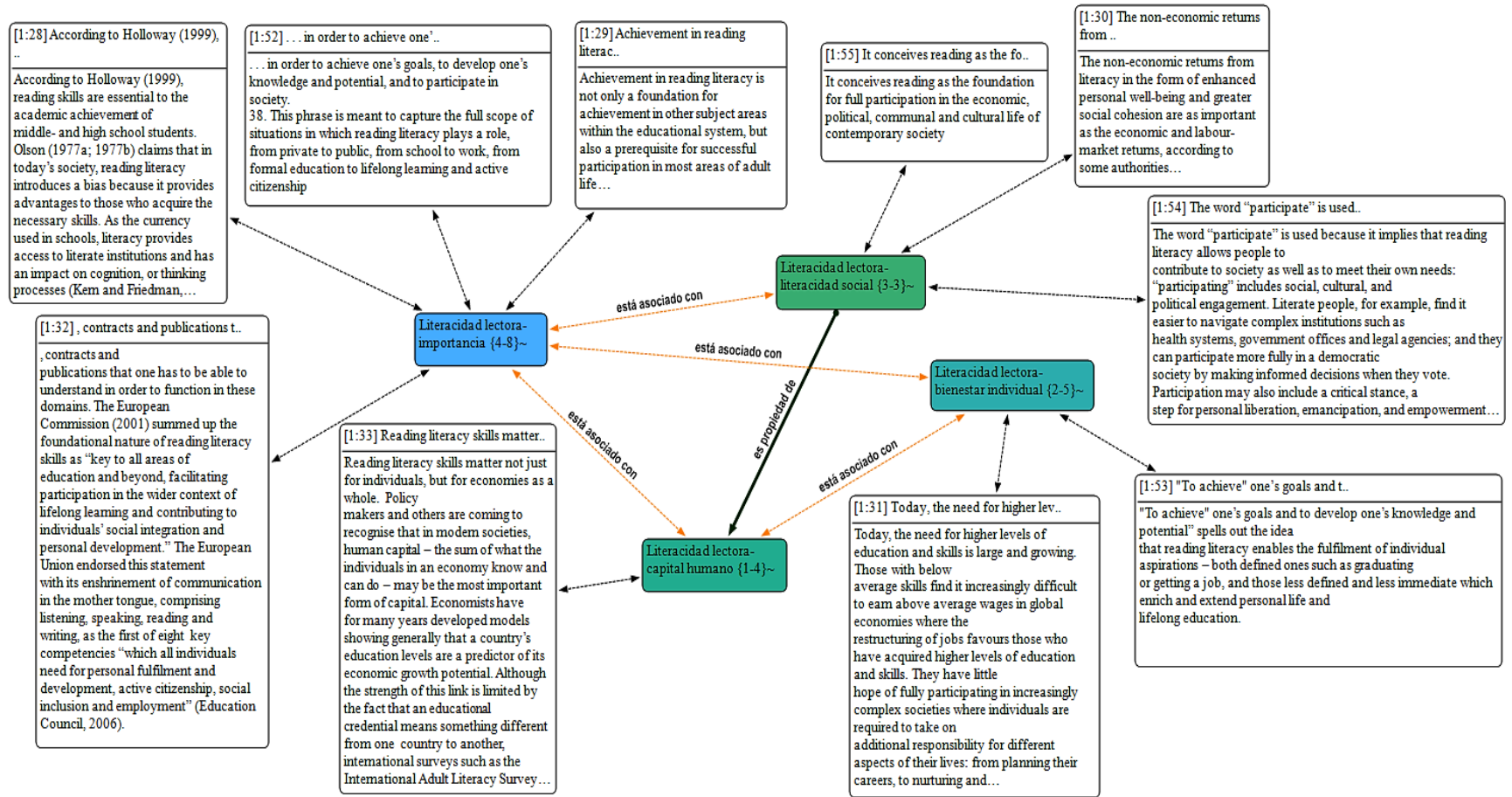


Figura 16. Principales factores asociados a la familia de código [LITERACIDAD LECTORA] (red con citas) (DP1)

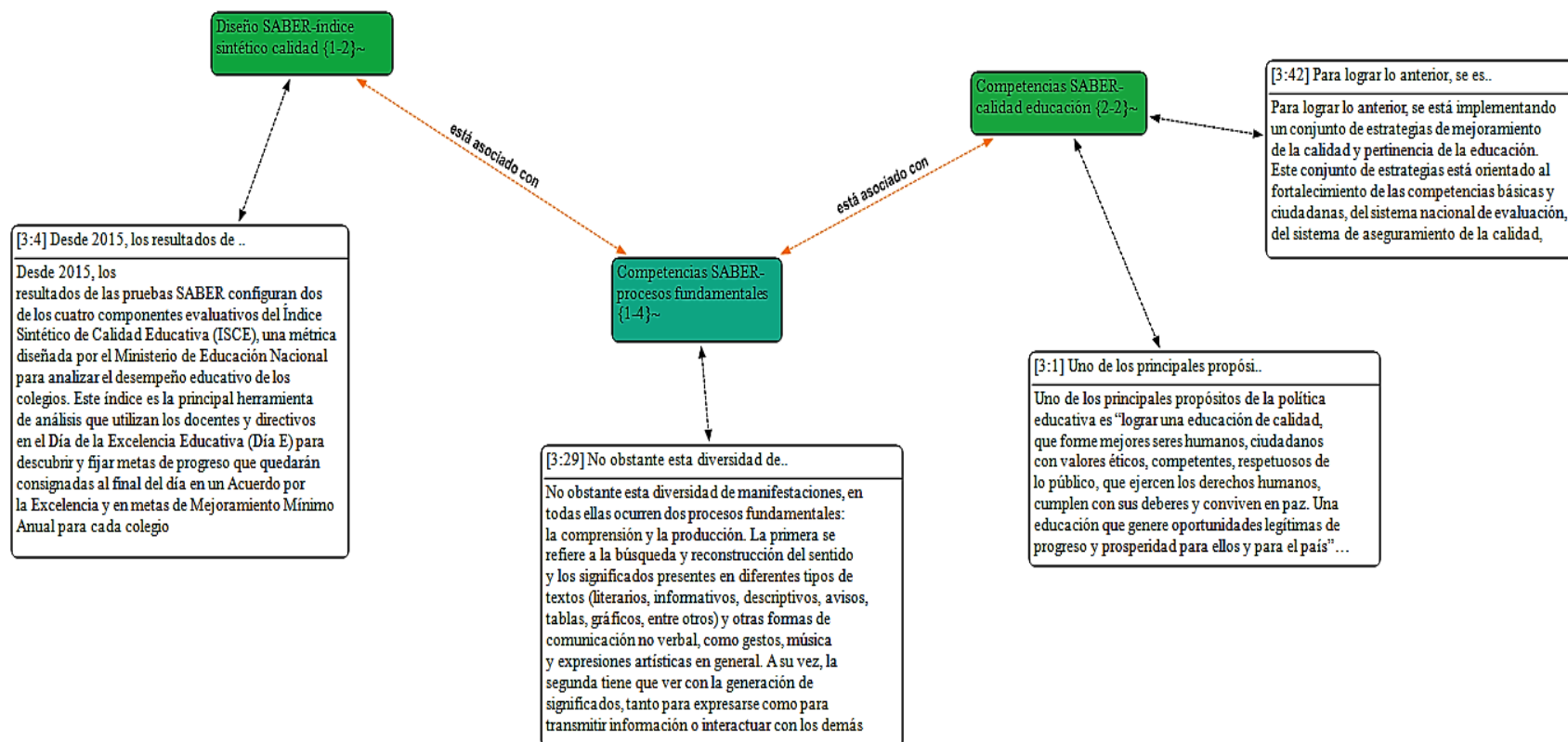


Figura 17. Factores asociados a la familia [COMPETENCIAS COMUNICATIVAS] (red con citas) (DP2)

Desde el punto de vista cuantitativo, también en los factores asociados se evidencia una mayor riqueza en la fundamentación y densidad de los datos en el DP1, además del uso constante de referencias bibliográficas en las citas (17 referencias en las 10 citas que componen la muestra, frente a una sola referencia en las citas en la red semántica del DP2).

El DP1 establece que los factores asociados a la literacidad lectora son tanto individuales como sociales, y están relacionados entre sí. De una parte, la actividad lectora consciente y estructurada permite un crecimiento personal mediante la lectura recreativa (lo que podría denominarse el “acervo cultural individual”) (p. 11). Las habilidades lectoras son cruciales, además, para el logro académico en prácticamente todos los niveles educativos. Tienen un impacto positivo en los procesos de pensamiento y en el aparato cognitivo en general, moldeando la manera en que piensan los seres humanos que tienen habilidades lectoras desarrolladas y flexibles (p. 6).

De la otra parte, el bienestar individual producto de la literacidad lectora tiene que ver con el cumplimiento de aspiraciones personales (mejores y más altos niveles de educación y, por lo tanto, mejores y más altos niveles de aspiraciones laborales). Esta dimensión del bienestar individual favorecido por la literacidad lectora se vincula al hecho de que en el mundo contemporáneo es creciente la necesidad de tener más altos niveles de educación y de habilidades (p. 11).

Lo anterior puede corroborarse en las figuras 18 y 19, cedidas gentilmente por el doctor Alberto Rodríguez de su presentación antes comentada. En la Figura 18 se ratifica una la relación directa entre niveles educativos y expectativas de ingresos económicos, mientras que en la Figura 19 se hace una afirmación novedosa, que plantea un serio reto al sector educativo de cualquier país del mundo (Rodríguez, 2017).

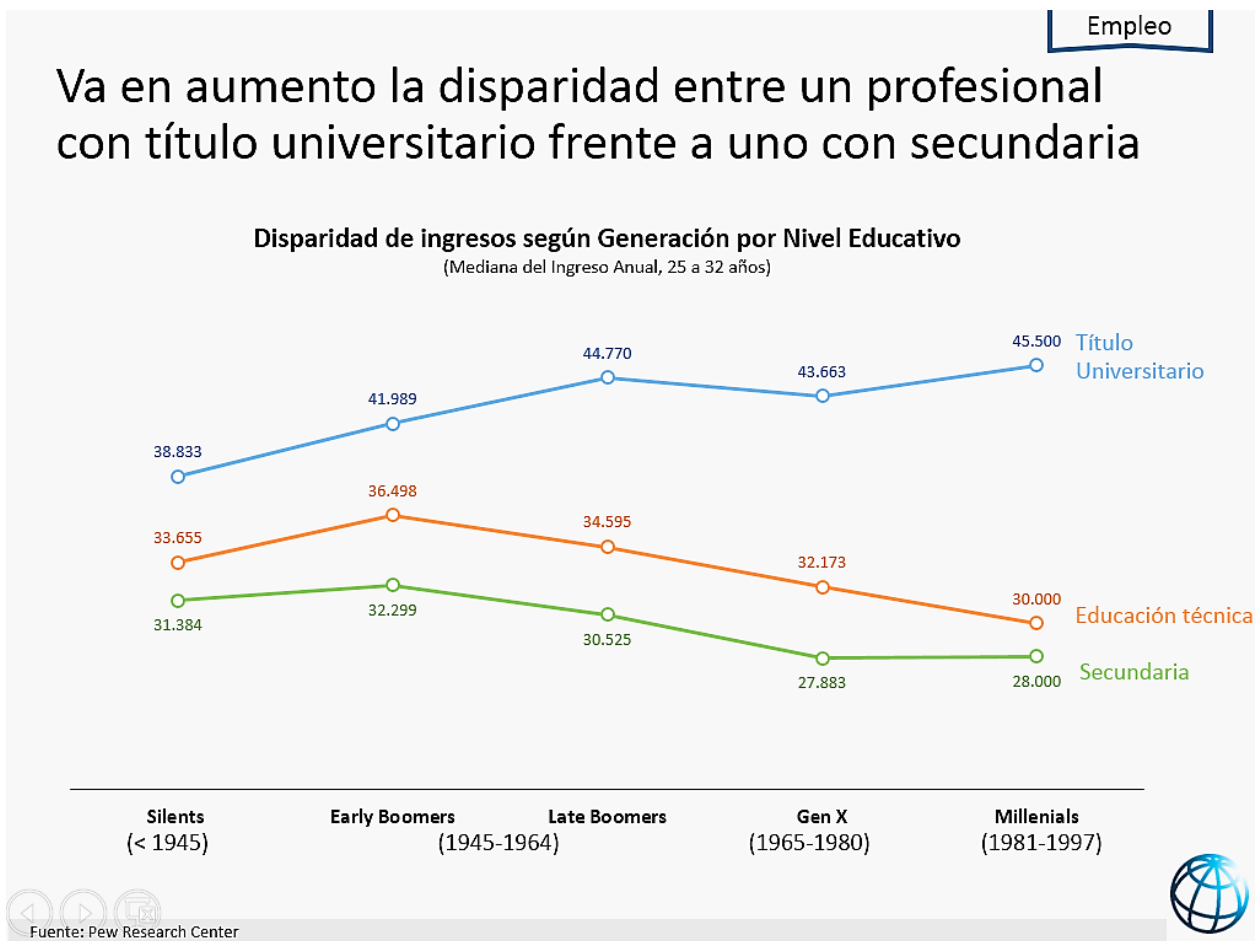


Figura 18. Disparidad de ingresos según generación por nivel educativo (Rodríguez, 2017)

65% de los jóvenes de hoy tendrán trabajos que aún no existen

En otras palabras...

Hoy estamos preparando estudiantes para **trabajos que aún no existen** y que usarán **tecnologías que aún no se han inventado** para resolver **problemas que aún no sabemos que son problemas**

Figura 19. Retos educativos en un mundo en constante transformación e incertidumbre (Rodríguez, 2017)

La complejidad de las sociedades actuales exige habilidades interpretativas y evaluativas, puesto que las economías globales están en una constante reestructuración del mercado laboral y demandan responsabilidades adicionales en distintos aspectos de la vida cotidiana.

Relacionado con lo anterior, las habilidades que comprenden la literacidad lectora tienen un impacto considerable en los aparatos económicos nacional y global. Es una verdad de a puño que el capital humano (la sumatoria de aquello que saben y son capaces de hacer bien los individuos económicamente activos) es quizás el activo más importante de una sociedad, en términos económicos y políticos. En otras palabras, los niveles educativos de una nación son un predictor de su potencial de crecimiento económico (OCDE, 2013b, pp. 6-7).

Al respecto, es enriquecedora la consulta de un documento referenciado en el DP1. Se trata de “Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18 2006 on key

competences for lifelong learning” (2006). Allí, la Unión Europea reconoce la existencia de competencias clave y de estrategias para el aprendizaje continuo, lo cual constituye la literacidad universal. Dos de sus recomendaciones (la primera y la quinta) se plantean así:

initial education and training offers all young people the means to develop the key competences to a level that equips them for adult life, and which forms a basis for further learning and working life; [...]

coherence of adult education and training provision for individual citizens is achieved through close links with employment policy and social policy, cultural policy innovation policy and other policies affecting young people and through collaboration with social partners and other stakeholders; [...]. (European Union, 2006, pp. 10-11)

El documento citado define en sus anexos las competencias clave como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes ajustados al contexto, que todos los individuos requieren para su desarrollo personal, la participación ciudadana activa, la inclusión social y el empleo (European Union, 2006, p. 13). De entre las ocho competencias clave, se destaca aquí la comunicación en lengua materna, que es la primera de la lista. Su definición incluye

[...] the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form [...], and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure. (European Union, 2006, p. 14)¹⁴.

Finalmente, un tercer factor asociado al concepto de literacidad lectora del DP1 es el de la literacidad social. Esta se refiere a la importancia de la literacidad lectora en las relaciones de los

¹⁴ La Unión Europea establece lo que entiende por competencia comunicativa en lengua materna. En síntesis, implica ser consciente del impacto del uso de la lengua en los ámbitos individual y social, por lo que enfatiza en la necesidad de comprenderla y usarla de manera responsable y positiva. (European Union, 2006, p. 14).

individuos con las instituciones del Estado contemporáneo. Ella les permite relacionarse de manera más eficaz y eficiente con las instituciones burocráticas, así como una participación efectiva en los ámbitos políticos y culturales (p. 6). Por ejemplo, el concepto moderno de opinión pública hunde sus raíces en la literacidad lectora.

A su turno, el DP2 establece un único factor asociado al concepto de competencias en general y de competencias comunicativas en particular. El documento es claro al plantear la relación entre el diseño y la implementación de políticas educativas con el concepto **calidad de la educación**, entendida como aquella

[...] que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (MEN, 2011; en SABER 2015, p. 6).

La política educativa, tal como se plantea en el DP2 inmediatamente después de lo citado arriba, habla de una educación *competitiva* y pertinente en la que participe la sociedad en su conjunto y que propenda por una mayor equidad (el resaltado es nuestro)¹⁵. Para lograrlo, se ha implementado, precisamente desde 2015, el Índice Sintético de Calidad Educativa, dos de cuyos componentes son los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER. Este índice es un insumo de análisis de desempeño de las instituciones educativas nacionales.

¹⁵ Se resalta el adjetivo *competitiva* pues su uso resulta, cuando menos, curioso. Según <https://es.oxforddictionaries.com>, el adjetivo *competitivo(a)* tiene una carga semántica orientada a la competición (entre los individuos, por ejemplo). No deja de llamar la atención el uso del adjetivo *competitiva* aplicado a una educación orientada al desarrollo de competencias (entendido este nombre en su acepción de habilidades o destrezas).

Del contraste anterior puede concluirse parcialmente que los factores asociados al concepto de literacidad lectora del DP1 se contemplan explícita o tácitamente en el DP2 (sobre todo, en la cita tomada del documento del Ministerio de Educación Nacional titulado “Plan sectorial educativo 2011-2014”). Sin embargo, el enfoque del DP2 centra su atención en el bienestar individual, que luego habrá de redundar (se infiere) en la participación ciudadana y en el capital humano, mientras que el DP1 da igual importancia al bienestar individual y al bienestar social, haciendo un énfasis particular en el capital humano (es decir, en la relación entre la educación y la economía).

La diferencia establecida puede encontrar explicación válida en la autoría de los documentos comparados. La OCDE es una entidad supranacional para el fomento cooperativo del desarrollo económico de los estados miembros. Una consulta de la página oficial de la OECD (sección “What we do and how”) arroja como resultado que

OECD uses its wealth of information on a broad range of topics to help governments to foster prosperity and fight poverty through *economic growth and financial stability*. [...] OECD’s work is based on continued monitoring of events in member countries as well as outside OECD area, and includes regular projections of short and medium-term *economic developments*. The OECD Secretariat collects and analyses data, after which committees discuss policy regarding this information, the Council makes decisions, and then governments implement recommendations. (<http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/>) (Los resultados son nuestros)

En otras palabras, para la OCDE el sector educativo es uno de los 17 componentes esenciales para el desarrollo económico de los países que conforman la organización, así como de otros que reciben su asesoría. De allí que sea comprensible el énfasis mencionado entre sector educativo y aparato productivo.

A su turno, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tiene entre sus principales funciones, 17 en total (establecidas por el artículo 12 de la Ley 1324 de 2009), establecer metodologías y procedimientos para la evaluación externa de la calidad de la educación nacional, desarrollar la fundamentación teórica para el diseño, la elaboración y la aplicación de pruebas, según las orientaciones del ministerio de Educación, propiciar la participación del país en evaluaciones internacionales y, para el propósito de este estudio,

- *Mantener disponible para el público*, a través de su página Web, lo siguiente: - [...]
- Las demás informaciones [...] para que *el público pueda formarse una opinión acerca de la confiabilidad y pertinencia* de las evaluaciones que el Icfes practica. [...]

(<http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/funciones>) (Los resaltados son nuestros.)

Las dos citas anteriores sirven para sustentar la idea de que la autoría de los documentos objeto de análisis puede explicar coherentemente el énfasis que se hace en los factores asociados a los conceptos fundacionales respectivos. Adicionalmente, llama la atención la sencillez con la que la OECD plantea sus funciones principales, frente al carácter legalista, por decirlo de alguna manera, en la que el ICFES establece los suyos.

Finalmente, no deja de ser paradójico el hecho de que entre las funciones del ICFES esté la divulgación de sus documentos de fundamentación conceptual y diseño de las pruebas, cuestión que -como se narra en el relato metodológico de este trabajo- fue prácticamente laberíntica. Aún hoy, cuando se redactan estas páginas, resulta casi imposible concebir que el DP2 no cuente con un documento académico de soporte, cuya discusión haya redundado en la guía que constituye el segundo documento primario de este análisis. Pero aquí no se pretende poner en cuestión la palabra de la directora de la institución nacional (ver Ilustración 2).

La síntesis de la discusión planteada en este apartado se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Síntesis de factores asociados a los conceptos fundacionales

Factores asociados a la literacidad lectora (DP1)	Factores asociados a las competencias comunicativas (DP2)
<p><i>Bienestar individual</i></p> <p>Acervo cultural</p> <p>Nivel educativo</p> <p>Oportunidades laborales</p>	<p><i>Calidad de la educación</i></p> <p>Relación entre educación y sociedad</p> <p>Índice Sintético de Calidad de la Educación</p>

Diseño de las pruebas y sus características principales

Para abordar los hallazgos relacionados con la segunda categoría macro de este estudio comparativo, esto es, el diseño de las respectivas pruebas y sus principales características, se presentarán primero las familias de código para PISA 2015 (Figura 20) y para SABER 9° 2015 (Figura 21), para luego realizar la comparación analítica.

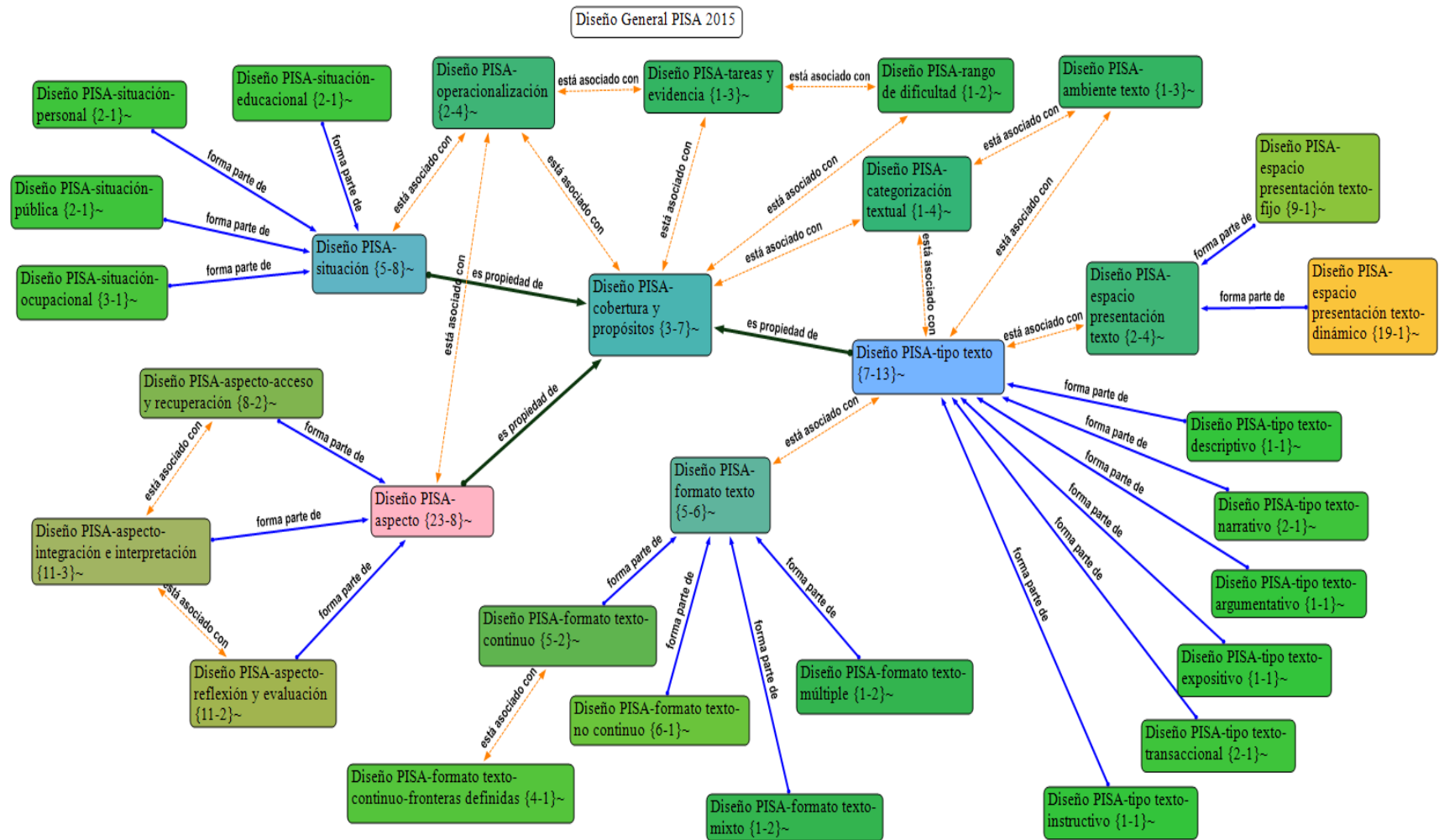


Figura 20. Familia de código [Diseño General PISA] y sus características (DP1)

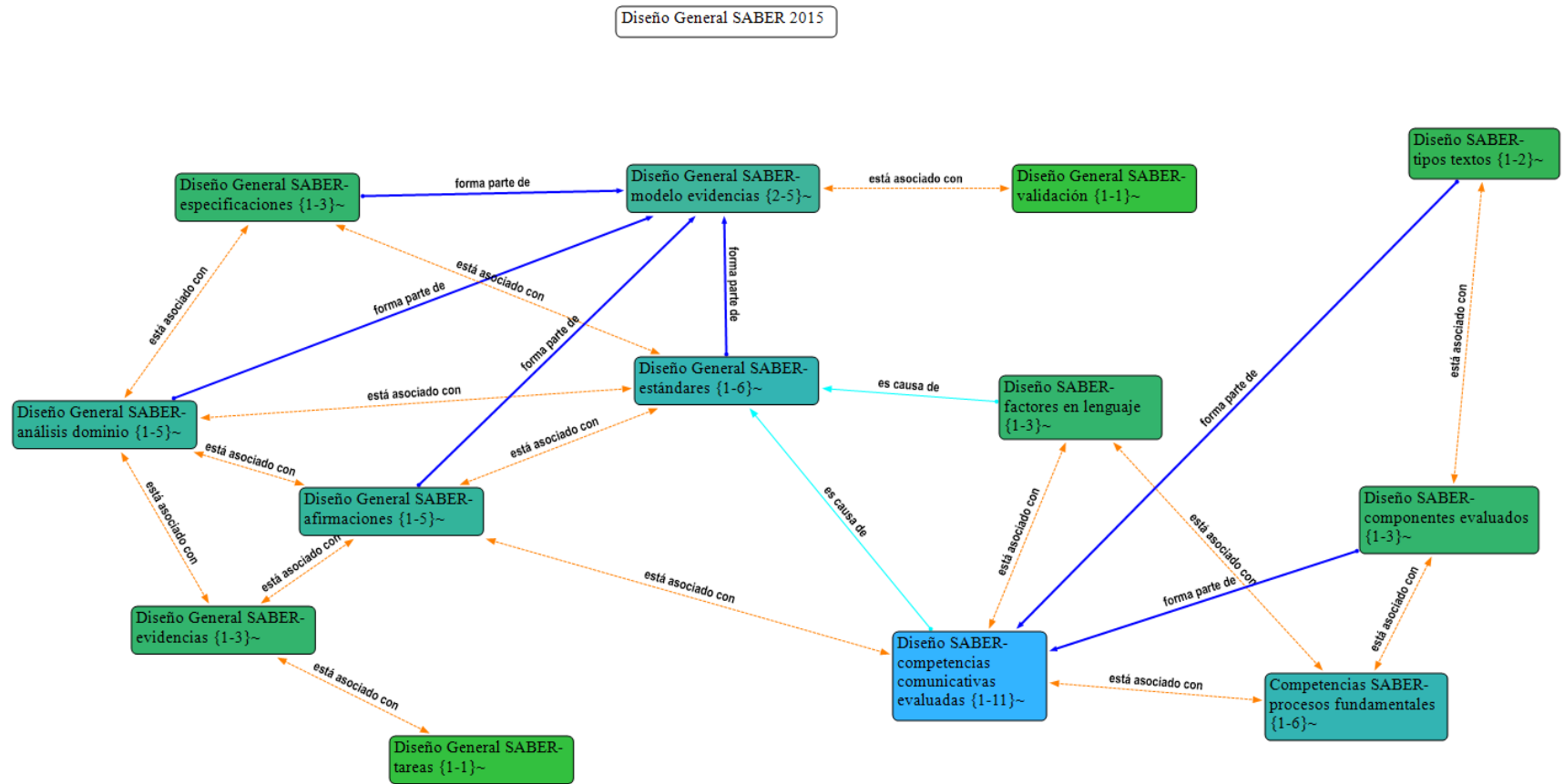


Figura 21. Familia de código [Diseño General SABER] y sus características (DP2)

Al comparar estas imágenes panorámicas de los diseños de prueba, surge una red semántica más robusta y rica en propiedades en el caso de PISA 2015. La consideración más importante para PISA al organizar el dominio de literacidad lectora es asegurar una amplia cobertura tanto de lo que leen los estudiantes, de los propósitos que persiguen al leer (dentro y fuera de la escuela), como del rango de dificultad, entendido como la interacción de un mayor o un menor número de variables en una tarea.

La familia de código [Diseño General PISA 2015] de la prueba de literacidad lectora arroja tres propiedades principales, orientadas hacia la cobertura y el propósito de la misma: la situación de lectura, la categorización de los textos y el aspecto. De estas tres propiedades se desprenden rasgos distintivos (cuatro para la situación e igual número para la categorización textual, que a su turno cuenta con otros cuatro componentes, y tres para el aspecto). Además, se contemplan otros tres códigos, que podríamos denominar “técnicos”, asociados a las tres propiedades principales: la operacionalización, las tareas y evidencias y el rango de dificultad ya mencionado.

A su turno, la familia de código [Diseño General SABER 9° 2015] expresa una clara intención expositiva de la metodología utilizada para la construcción de la prueba, que gira en torno del llamado Modelo Basado en Evidencias (ICFES-MEN, 2015, p. 16). De este código eje se desprenden cuatro propiedades principales: de una parte, los estándares curriculares del área, que son la causa de los factores en lenguaje y de las competencias comunicativas evaluadas; de la otra, las especificaciones, el análisis del dominio y las afirmaciones. Esta última propiedad está asociada con las evidencias y las tareas.

Esta breve descripción de las Figuras 20 y 21 sirve para visualizar la clara diferencia en la intencionalidad de los dos documentos primarios analizados, al momento de presentar la organización de los dominios. Mientras PISA 2015 se concentra en las características principales que fundamentan la prueba de literacidad lectora según el marco conceptual que se ha analizado en el primer apartado de este capítulo, y aborda además aspectos puramente técnicos y metodológicos de los cuales no se ocupa este estudio, SABER 9° 2015 centra su atención en el modelo general utilizado para la elaboración de las pruebas y luego sí presenta los fundamentos y las variables intervinientes en la construcción de la prueba de competencias comunicativas.

La riqueza y robustez del Diseño General PISA 2015 frente al Diseño General SABER 9° 2015 encuentra sustentación cuantitativa adicional al comparar la información por fundamentación y densidad de los datos de los códigos que componen las respectivas familias, que se presentan en las figuras 22 y 23.

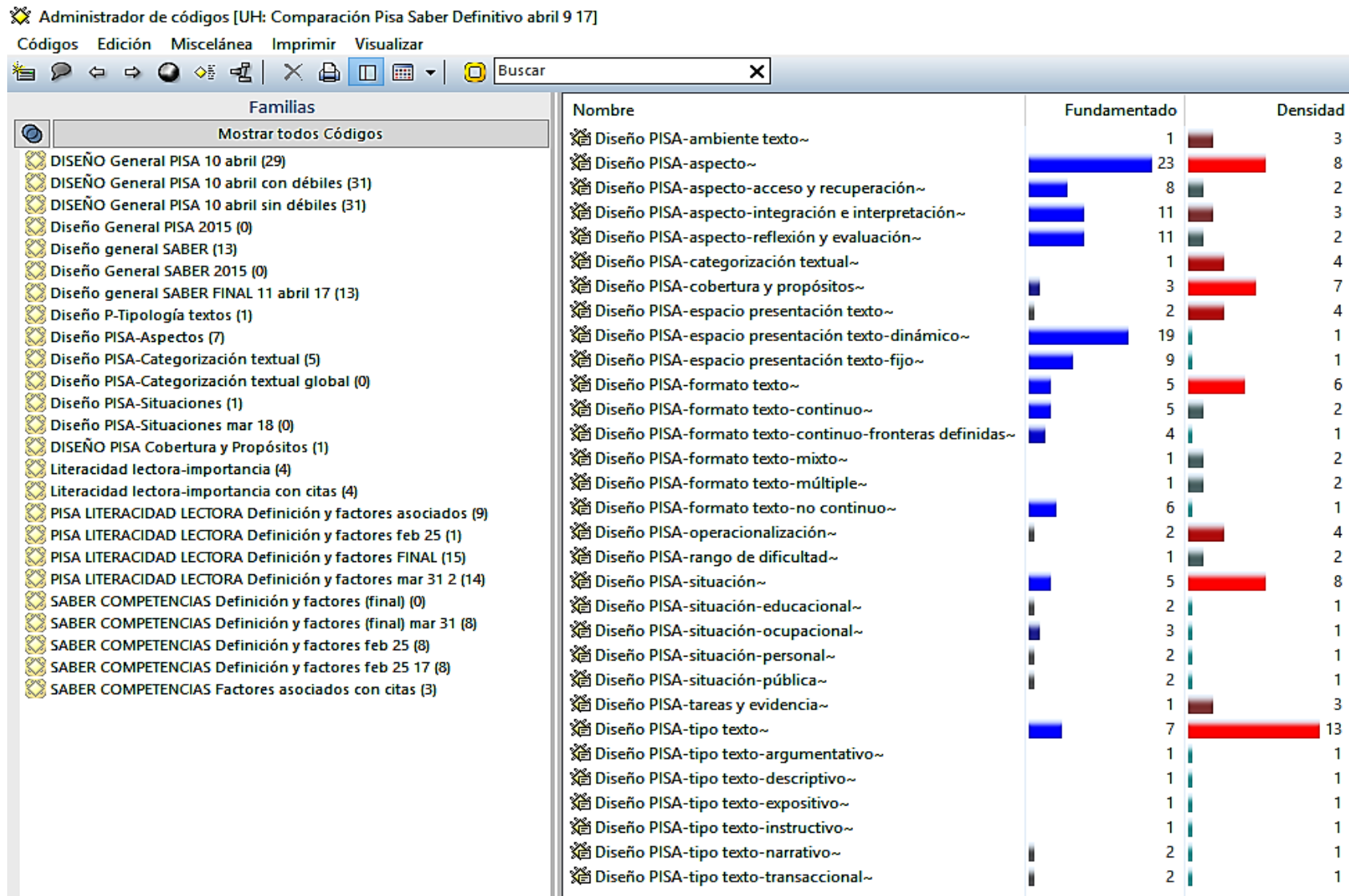


Figura 22. Fundamentación y densidad de los datos de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 2015]

Administrador de códigos [UH: Comparación Pisa Saber Definitivo abril 9 17]

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Familias		Nombre	Fundamentado	Densidad
Mostrar todos Códigos				
DISEÑO General PISA (0)		Competencias SABER-procesos fundamentales~	1	6
DISEÑO General PISA 10 abril (29)		Diseño General SABER-afirmaciones~	1	4
Diseño general SABER (13)		Diseño General SABER-análisis dominio~	1	5
Diseño general SABER FINAL (0)		Diseño General SABER-especificaciones~	1	3
Diseño P-Tipología textos (1)		Diseño General SABER-estándares~	1	6
Diseño PISA-Aspectos (7)		Diseño General SABER-evidencias~	1	2
Diseño PISA-Categorización textual (5)		Diseño General SABER-modelo evidencias~	2	5
Diseño PISA-Categorización textual global (0)		Diseño General SABER-tareas~	1	1
Diseño PISA-Situaciones (1)		Diseño General SABER-validación~	1	1
Diseño PISA-Situaciones mar 18 (0)		Diseño SABER-competencias comunicativas evaluadas~	1	11
DISEÑO PISA Cobertura y Propósitos (1)		Diseño SABER-componentes evaluados~	1	3
Literacidad lectora-importancia (4)		Diseño SABER-factores en lenguaje~	1	3
Literacidad lectora-importancia con citas (4)		Diseño SABER-tipos textos~	1	2
PISA LITERACIDAD LECTORA Definición y factores asociados (9)				

Figura 23. Fundamentación y densidad de los datos de la familia de código [DISEÑO GENERAL SABER 9° 2015]

No se requiere mayor competencia en el manejo de los números, como en efecto no la tiene el analista, para darse cuenta, en primer lugar, que la familia de código [Diseño General PISA 2015] consta de 31 códigos, mientras que [Diseño General SABER 9° 2015] se compone de 13. Pero es más interesante aún ver la correlación entre fundamentación y densidad de los datos para los códigos que componen las respectivas familias.

En la familia [Diseño General PISA 2015], de los 31 códigos, hay 11 con un nivel de fundamentación de cinco o más. De esos 11, cuatro tienen una densidad de seis o más. Tres de ellos son precisamente los códigos que mayor relación tienen con el concepto de literacidad lectora analizado en el apartado anterior: aspecto {23-8}, tipo texto {7-13} y situación {5-8}, mientras que el restante (formato texto {5-6}) está en relación directa con la tipología textual y la elaboración de las tareas y las preguntas.

Por su parte, ninguno de los 13 códigos que conforman la familia [Diseño General SABER 9° 2015] tiene un nivel de fundamentación superior a dos. De hecho, solo uno tiene ese nivel, precisamente el relacionado con el Modelo Basado en Evidencias. Y es precisamente este código el que tiene una correlación entre fundamentación y densidad más significativa ({2-5}), mientras otros cuatro, pese a tener una fundamentación de uno, tienen densidad de cinco o más: competencias comunicativas evaluadas {1-11}, estándares {1-6}, procesos fundamentales {1-6} y modelo evidencias {1-5}. Parece confirmarse así la diferencia de intenciones entre los dos documentos primarios analizados al presentar la organización del dominio de sus pruebas.

Habiendo hallado lo que se considera una diferencia fundamental entre la manera en que se presenta la organización del dominio en los documentos primarios analizados, se juzga pertinente dedicar un apartado al análisis comparativo de las principales propiedades de las

familias de códigos, enfocando la mirada en aquellas que se relacionan directamente con el problema de la lectura y su evaluación.

Características principales de los diseños de las pruebas

En este apartado se presentará la discusión como se ha hecho a lo largo de este análisis: se abordan primero las características principales del diseño de la prueba PISA 2015 de literacidad lectora y luego las del diseño SABER 9° 2015 de competencia comunicativa lectora.

Situación

Como se mencionó arriba, el diseño general PISA 2015 gira en torno de tres características principales: la situación, la categorización textual y el aspecto.

La situación se refiere a los distintos contextos y propósitos en los que ocurre y se realiza la acción lectora. En otras palabras, el DP1 acepta que la acción lectora se realiza de diferentes maneras según la intencionalidad y las necesidades del lector, la naturaleza de lo leído y la intencionalidad del autor, y el contexto social en el que ocurre el acto lector. Por lo tanto, se distinguen cuatro grandes situaciones: personal o privada, pública, educativa o educacional, y ocupacional. (OCDE, 2013b, p. 12)

La situación personal se asocia con la satisfacción individual de intereses prácticos o intelectuales, entre los que se incluyen el mantener contacto con otros (cartas, correos electrónicos, *posts* en redes sociales, chats bidireccionales o multidireccionales, por ejemplo), así como lecturas recreativas o para satisfacer la curiosidad intelectual (obras de ficción, artículos informativos, blogs, entre otros). A su turno, la situación pública apunta a la lectura de textos cuyo alcance es socialmente más amplio; suele no otorgar especial relevancia al emisor, que se

considera anónimo. Documentos oficiales, información sobre eventos públicos y portales noticiosos sirven de ejemplo para esta situación. Por otra parte, la situación educativa se refiere a la lectura en contextos formativos institucionalizados y abarca textos escolares y otros materiales elaborados para el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje. Finalmente, la situación ocupacional tiene que ver con la dimensión práctica: conseguir un empleo (ya sea mediante avisos clasificados en el periódico o por medio de páginas de oferta laboral en línea), seguir instrucciones para realizar alguna actividad, etcétera (OCDE, 2013b, pp. 12-13).

Para efectos del diseño de la prueba PISA 2015, se tiene en consideración que estas situaciones pueden y suelen superponerse. Por ejemplo, una obra literaria puede hallarse inscrita en la situación educativa y, al mismo tiempo, configurarse como parte de la situación personal de lectura. El uso de un mismo texto en distintas situaciones permite a los diseñadores de la prueba maximizar la diversidad de intenciones lectoras que persigue la prueba PISA:

Situation is used in PISA reading literacy to define texts and their associated tasks, and refers to the contexts and uses for which the author constructed the text. The manner in which the situation variable is specified is therefore about supposed audience and purpose, and is not simply based on the place where the reading activity is carried out. Many texts used in classrooms are not specifically designed for classroom use. For example, a piece of literary text may typically be read by a 15-year-old in a mothertongue language or literature class, yet the text was written (presumably) for readers' personal enjoyment and appreciation. Given its original purpose, such a text is classified as personal in PISA. [...]. (OCDE, 2013b, p. 13)

Es interesante notar que el diseño de la prueba PISA 2015, en lo que a la característica situacional del acto lector se refiere, es consistente con el concepto fundacional de literacidad lectora, particularmente en lo que atañe al carácter funcional de la misma. De esta manera, la distribución de tareas por situación en PISA 2015 es: 30% para la situación pública; 30% para la

personal; 25% para la educativa; 15% para la ocupacional (p. 14). Sumados los porcentajes de las situaciones pública, personal y ocupacional se observa cómo estas tres situaciones, ajenas a la estrictamente educativa, conforman tres cuartas partes de la evaluación.

Para cerrar esta breve reflexión, si se considera la información contenida en el DP2, sería válido afirmar que la prueba SABER 9° 2015 de competencias comunicativas (específicamente la sección que evalúa la competencia comunicativa lectora) no menciona nada sobre la situación en la que ocurre el acto lector. Esto resulta paradójico puesto que, como se discutió en el apartado sobre los conceptos fundacionales de las pruebas, SABER 9° 2015 comparte con PISA 2015 el carácter funcional de la lectura.

Categorización textual

Una segunda característica principal del diseño de las pruebas, presente tanto PISA 2015 como SABER 2015 -aunque de diferente manera, como se discutirá más adelante-, es la clasificación de los textos. Se plantean dos grandes criterios para hacerlo: de una parte, el formato de los textos y, de otra, su tipo.

Como se ha procedido a lo largo de este capítulo, considérense primero las figuras 24 y 25, correspondientes a las redes semánticas de la clasificación textual, tanto por formato -o forma- de texto como por tipo, para los respectivos diseños objeto de estudio.

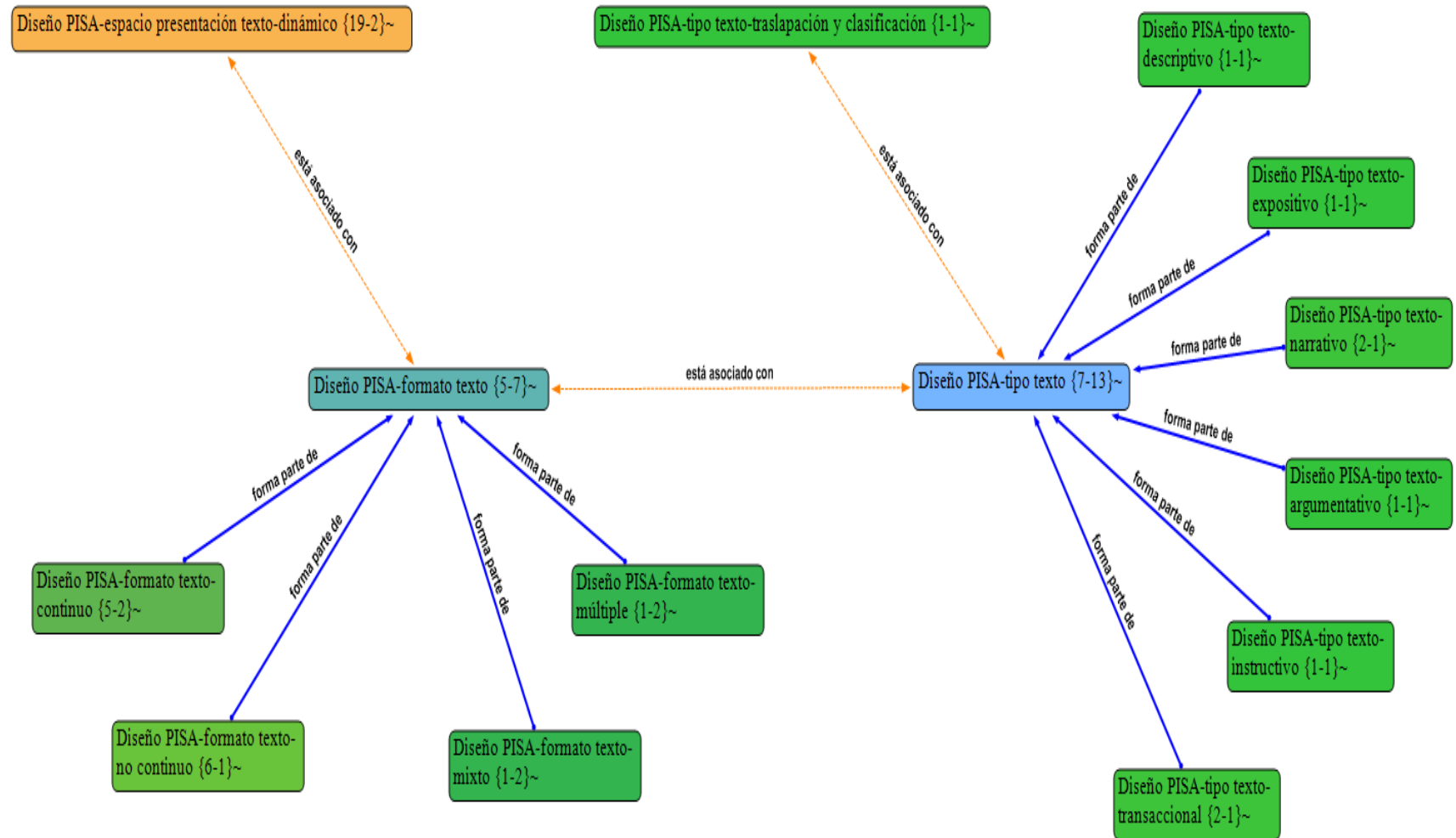


Figura 24. Red semántica de los códigos axiales formato texto y tipo texto de la familia de código [DISEÑO PISA 2015]

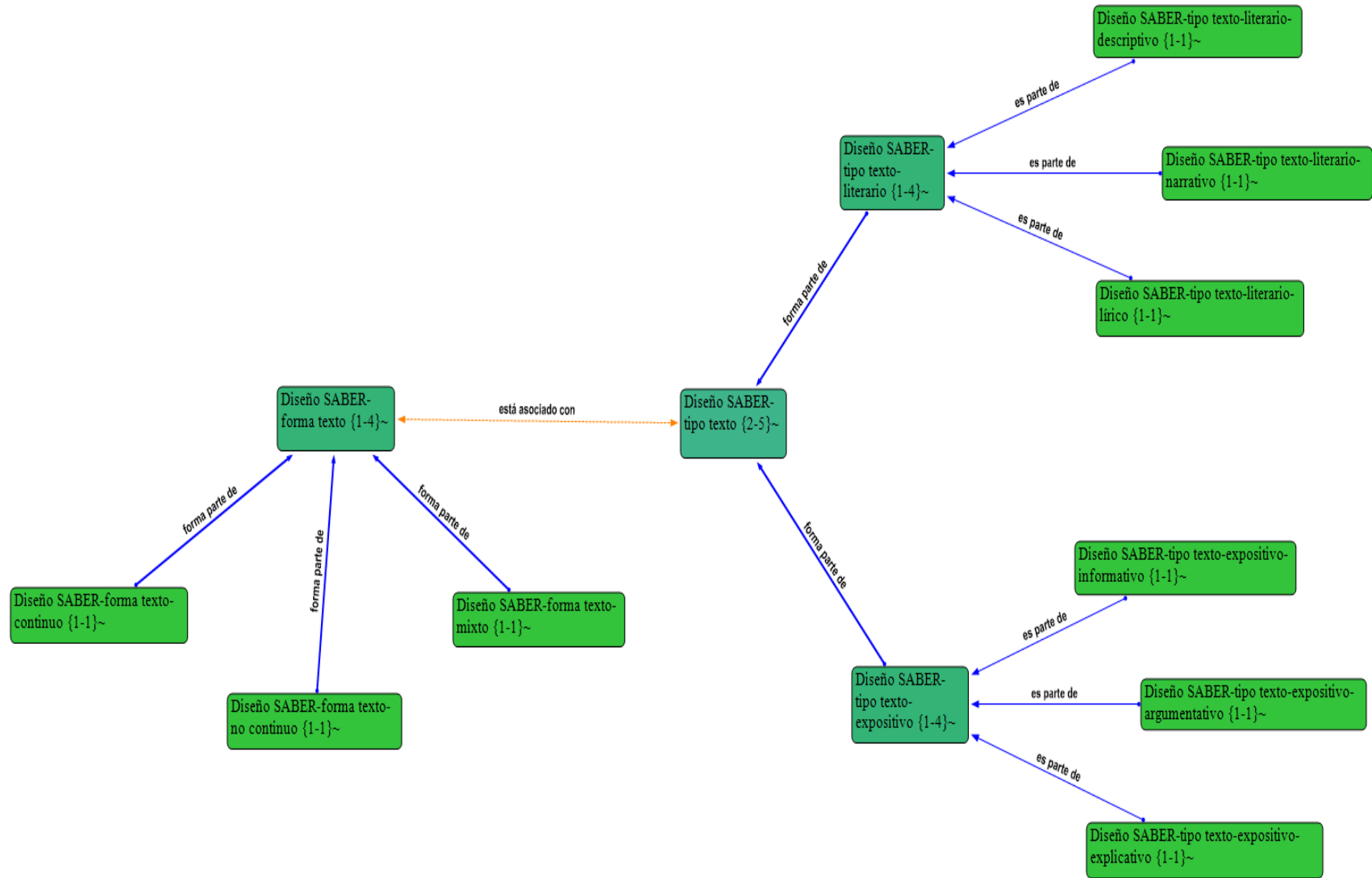


Figura 25. Red semántica de los códigos axiales forma texto y tipo texto de la categoría [DISEÑO SABER 9° 2015]

Formato de texto (DP1)

En lo que atañe al formato, PISA reconoce cuatro: continuo, no continuo, mixto y múltiple. El primer formato corresponde a aquellos textos podrían catalogarse como “tradicionales”: se componen de secuencias de oraciones organizadas en párrafos y suelen presentar fronteras definidas de orden visual (indentaciones, tipos y tamaños de letra, interlineados, títulos, subtítulos) y marcadores de secuencia, como los conectores lógicos). Por su parte, los textos no continuos que tienen un rasgo gráfico-textual y se organizan (ya sea de forma simple o combinada) en matrices, listas, diagramas, ilustraciones, tablas, gráficos, horarios, calendarios, índices y anuncios publicitarios, entre otros. A su turno, el rasgo fundamental de los textos mixtos es su carácter complementario. Con esto quiere decirse que la información textual y la gráfica de un texto mixto (un gráfico que se explica verbalmente, por ejemplo) están interrelacionadas. Por último, el DP1 considera los textos múltiples, que son combinatorias de textos verbales y gráficos, creados originalmente de manera independiente, pero asociados intencionalmente con diversos propósitos (la evaluación, por ejemplo) (pp. 16-18).

De los cuatro formatos de texto reseñados, el DP1 considera cruciales los dos primeros (continuos y no continuos):

An important classification of texts, and one at the heart of the organisation of the [...] framework and assessment, is the distinction between continuous and non-continuous texts. Continuous texts are [...] composed of sentences that are [...] organised into paragraphs. [...]. Non-continuous texts are most frequently organised in matrix format, based on combinations of lists”. (OCDE 2013b, p. 16) (Los resaltados son nuestros.)

Es esto a tal punto así que la distribución de tareas según formato de texto otorga 60% a los textos continuos y 30% a los no continuos, mientras los textos mixtos y los múltiples tienen un peso de 5% cada uno (OCDE 2013b, p. 18).

En otro orden de ideas, resulta pertinente mencionar que en la red semántica construida para ilustrar la discusión de este apartado (Figura 24) se incluye el código [Diseño PISA-espacio presentación texto-dinámico]. Pese a pertenecer a un nodo distinto al que se está discutiendo, pues una cosa es el formato del texto y otra el espacio de presentación del mismo, se tomó la discusión de incluirlo en la red semántica mencionada por dos motivos: el primero, por su alta fundamentación (19); el segundo, por su estrecha relación con una propiedad destacada del concepto fundacional **literacidad lectora**, esto es, la lectura digital (ver Figura 12).

Aunque la prueba PISA 2015 no contempla la lectura digital ni los textos dinámicos, por cuestiones procedimentales, es muy clara su preocupación al respecto. Los textos dinámicos (por oposición a los textos denominados fijos) pertenecen al ámbito de la información electrónica o digital. Son textos con fronteras borrosas, por oposición a las fronteras definidas propias de los textos continuos presentados en espacio fijo. Su denominación es equivalente al término **hipertexto**. Su lectura no es, en esencia, secuencial, y su extensión es por lo general desconocida, ya que el lector de un texto dinámico construye su lectura a partir de la vinculación de discursos de distinta naturaleza y formato, lo cual implica que el abordaje de textos dinámicos exige el uso de herramientas de navegación (OCDE 2013b, p. 15).

Forma de texto (DP2)

Llama la atención que, mientras el DP1 dedica cerca de dos páginas a la presentación de los formatos de texto utilizados en la prueba, el DP2 los expone en una oración enumerativa-explicativa:

Se tienen en cuenta diferentes tipos de textos, atendiendo a la diversidad de formas de organización y estructuración de información: (1) Textos continuos organizados en

oraciones y párrafos [...]; (2) Textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas; (3) Textos mixtos como historieta o cómic. (sic) (ICFES-MEN, 2015, p. 22)

Como se evidencia en la cita antecedente, el DP2 contempla tres tipos de textos, según su forma: continuos, no continuos y mixtos. No considera los textos múltiples; ni los menciona siquiera. Y menos aún hay referencia alguna a los textos digitales (aunque ello, a decir verdad, es consecuente con la ausencia de este problema en la presentación del concepto fundacional de la prueba). Lo relevante es que, pese a que ambas pruebas comparten el rasgo funcional de la lectura, la prueba SABER 9° 2015 ni siquiera dedica una nota a pie de página sobre la lectura de textos electrónicos y sus asuntos relacionados (como pueden serlo el de los textos dinámicos).

Tipos de texto (DP1 y DP2)

Como se desprende del contraste entre las figuras 24 y 25, en lo concerniente al tipo de texto, tanto el DP1 como el DP2 reconocen la importancia del tipo de texto para organizar sus respectivos dominios. Sin embargo, su presentación y descripción significativamente distintas.

El DP1 contempla seis tipos de texto: descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo, instructivo y transaccional¹⁶. Se destacan la sencillez, el rigor y la sistematicidad de esta tipología textual.

¹⁶ Dado su carácter comparativo, este análisis excluye los textos de tipo instructivo y transaccional, contemplados en el DP1, pues no se consideran en DP2. Se anota aquí que los textos instructivos suministran indicaciones para hacer algo, mientras los transaccionales requieren del interlocutor la realización de cierta acción (pp. 19-20). La inclusión de estos tipos textuales es coherente, otra vez, con la concepción funcional de la lectura, más allá de los espacios educativos.

Se destaca del DP1, al momento de presentar los tipos de textos tres rasgos fundamentales: su sencillez, su rigor y su claridad. Considérense, para sintetizar, estos apartes:

83. *Description* is the type of text where the information refers to properties of objects in space. The typical questions that descriptive texts [...] answer to are *what* questions. [...]

84. *Narration* [...] refers to properties of objects in time. Narration typically answers questions relating to *when*, or *in what sequence*. [...] Narration can take different forms.

85. *Exposition* [presents the information] as composite concepts or mental constructs, [...] an explanation of *how* the [...] elements interrelate in a meaningful whole [...].

86. *Argumentation* [...] presents the relationship among concepts or propositions. [...] It often answer *why* questions¹⁷. (OCDE 2013b, p. 18) (Resaltados en el original.)

En este sentido, el DP1 dedica un párrafo a la discusión de los textos narrativos, puesto que a ellos se otorga particular relevancia en muchas evaluaciones nacionales e internacionales. En síntesis, el documento analizado considera que los textos narrativos pueden ser de ficción o de no ficción, pues su intención no es evaluar la habilidad de los estudiantes para leer uno u otro tipo de texto, sino la aproximación de los evaluados a los textos narrativos en conjunto. Veamos:

90. [...] Some texts are presented as being accounts of the world as it is (or was) and therefore claim to be factual or nonfictional. Fictional accounts bear a more metaphorical relation to the world as it is, appearing either as accounts of how it might be or of how it seems to be. In other large-scale reading studies, [...], the major classification of texts is between fictional or literary texts, and non-fictional texts [...]. This distinction is increasingly blurred as authors use formats and structures typical of factual texts in

¹⁷ Según el DP1, los textos argumentativos pueden ser de carácter privado (sustentación de opiniones o puntos de vista personales) o público (orientados a confirmar la validez y la veracidad de las proposiciones que los conforman (textos científicos) (p. 19)

creating their fictions. The PISA reading literacy assessment includes both factual and fictional texts, and texts that may not be clearly one or the other. PISA however does not attempt to measure differences in reading proficiency between one type and the other. In PISA, fictional texts are classified as narration. [...] (p. 20)

Resulta pertinente afirmar en este contexto que la lectura analítica de los párrafos que el DP1 dedica a la presentación de los tipos textuales (pp. 18-20), hace posible inferir que para la prueba PISA 2015 los textos informativos no constituyen una clase aparte, puesto que todos los textos presentan informaciones, aunque de naturaleza diversa y de manera distinta.

Para cerrar esta discusión, la clasificación de los tipos de texto que se presenta en el DP2 es significativamente distinta a la del DP1, tanto en claridad como en precisión. En este caso se establecen dos grandes tipos textuales: los literarios, de una parte, y los expositivos, de la otra (p. 22). Ninguno de ellos se describe; tan solo se presentan en una tabla de dos columnas y cuatro filas, descontando el título. Los textos literarios contemplados son narrativos, descriptivos y líricos, mientras que los textos expositivos son de carácter informativo, argumentativo y explicativo. No es posible saber cuáles son los criterios de esta clasificación, ni la razón operativa para hacerla con miras a la elaboración de la prueba. Al respecto, solo es posible inferir que el criterio de clasificación entre textos literarios y textos expositivos puede explicarse si se tiene en cuenta que la prueba SABER 9° 2015 se concibe a partir de estándares básicos de aprendizaje, uno de cuyos factores es el de la literatura.

Habiendo abordado las características principales **situación** (exclusiva de PISA) y **categorización textual** (compartida, con matices, entre PISA y SABER), este análisis se ocupará ahora de la tercera característica principal elegida para el análisis comparativo de los respectivos diseños de prueba.

Aspectos (DP1) y Componentes (DP2)

Para conservar la coherencia general de la presentación de este análisis, considérense primero las redes semánticas de los códigos axiales de esta característica principal (figuras 26 y 27).

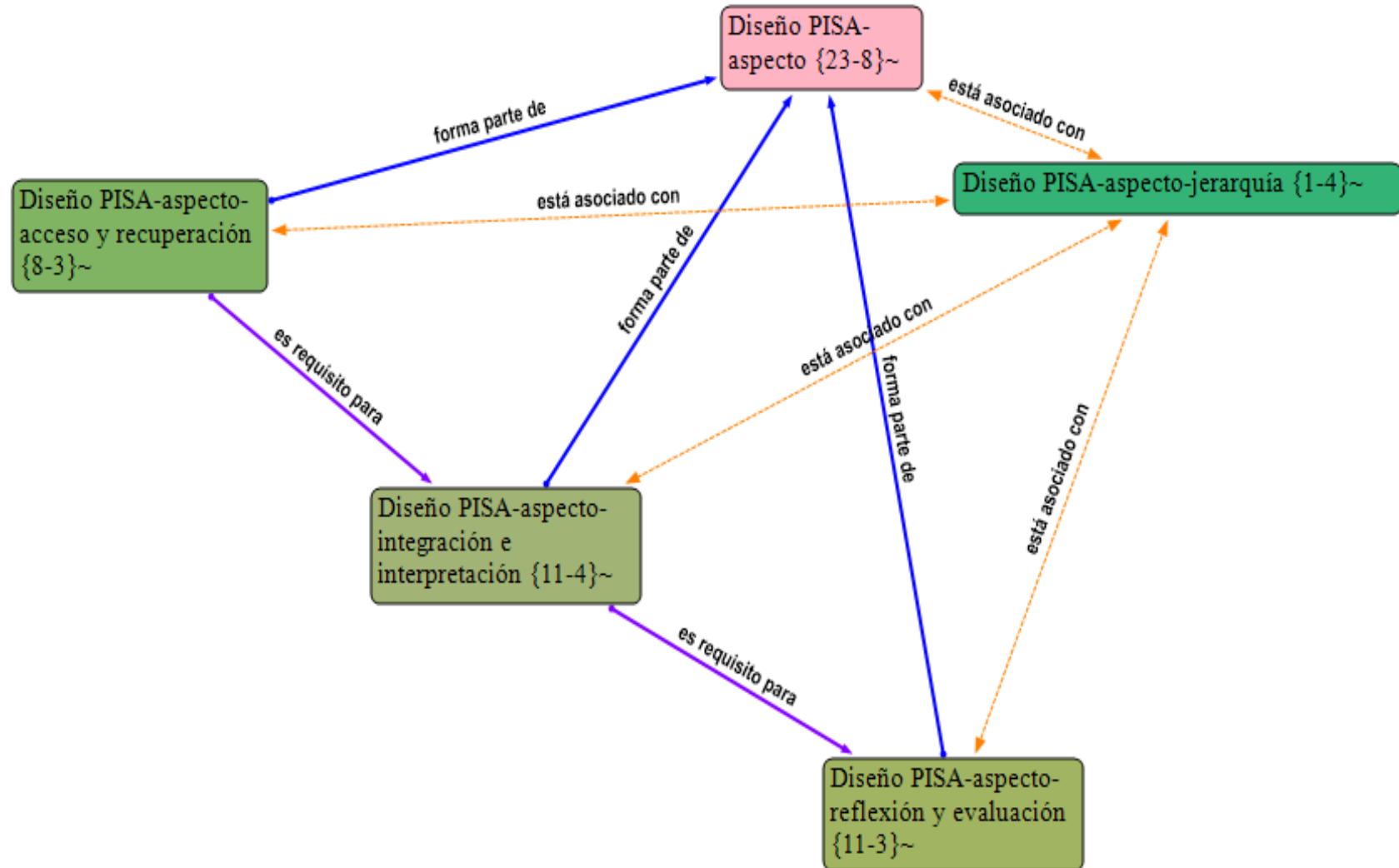


Figura 26. Red semántica del código axial aspecto de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 2015]

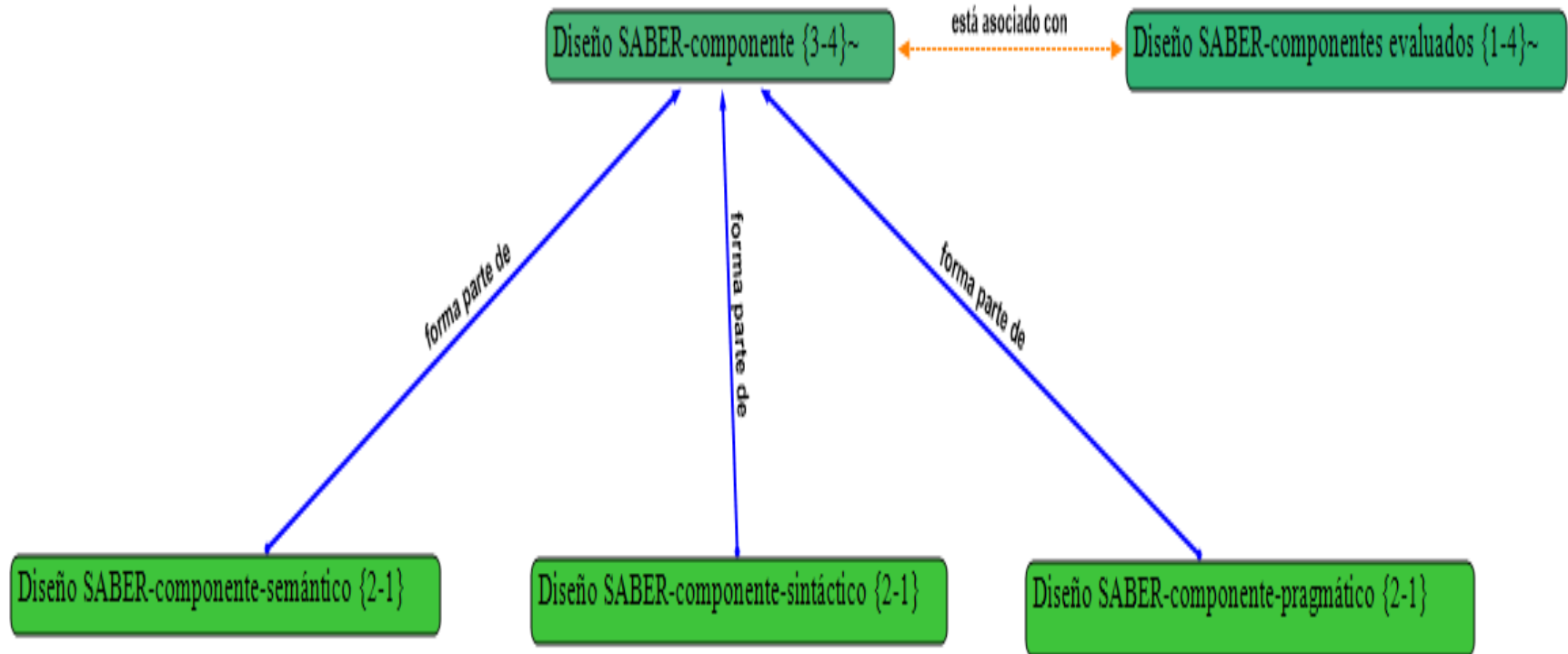


Figura 27. Red semántica del código axial componente de la familia de código [DISEÑO GENERAL PISA 9° 2015]

El diseño de la prueba PISA 2015 de literacidad lectora entiende la característica principal **aspecto** como el conjunto de estrategias mentales utilizados por los lectores para interactuar comunicativamente tanto con uno o más textos, como con sus respectivos contextos (p. 20). Para desarrollar las tareas que componen la evaluación, PISA contempló en un principio cinco aspectos a la hora de leer un texto: recuperar información; construir una comprensión amplia (o global); desarrollar una interpretación; reflexionar sobre el contenido y evaluarlo; y reflexionar sobre la forma y evaluarla. Sin embargo, para facilitar la presentación de los informes de desempeño, se decidió luego agrupar estos aspectos en tres grupos: acceso y recuperación, integración e interpretación; reflexión y evaluación (p. 20).

Un rasgo destacable de esta característica principal de la prueba PISA 2015 es su carácter semi jerárquico e interdependiente, lo cual se representa en la Figura 26 con el vínculo asimétrico (flecha unidireccional) rotulado como es requisito para, así como con la inclusión del nodo [Diseño PISA-aspecto-jerarquía]. En concordancia con la definición cognitiva y funcional de la literacidad lectora, el DP1 reconoce que para un lector es muy difícil, por no decir imposible, evaluar el contenido o la forma de un texto sin antes haber interpretado la información, y esta labor interpretativa es poco menos que inconcebible sin haber tenido acceso previamente a la información en sí. Esta jerarquización entre aspectos implica su interdependencia, pues interpretar requiere con frecuencia volver, en una o más ocasiones a información puntual, así como evaluar es una tarea que necesita muchas veces de la integración y la interpretación de información (p. 25).

Por su parte, la prueba SABER 9° 2015 presenta de manera muy somera la característica general **componentes** de la siguiente manera. Así pues, el DP2 plantea tres componentes transversales a las competencias comunicativas lectora y escritora:

Componente semántico: hace referencia al *sentido del texto* en términos de su significado. Este componente indaga por *el qué se dice en el texto*.

Componente sintáctico: se relaciona con *la organización del texto* en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

Componente pragmático: tiene que ver con *el para qué se dice*, en función de la situación de comunicación. (ICFES-MEN, 2015, p. 23) (Los resaltados son nuestros.)

Dos cuestiones se desprenden de esta breve cita, una por presencia y otra por ausencia. La primera tiene que ver con los resaltados presentados en la cita antecedente. Para describir los componentes, el DP2 utiliza reiteradamente la palabra **texto** (tres veces de manera explícita y una de manera implícita (i.e., "...el para qué se dice [lo que se dice en el texto]...", se inferiría). Con excepción de la palabra **componente(s)**, **texto** es la palabra que más se repite. Y parecería que no puede ser de otra manera, pues todo parece indicar que el criterio fundamental de la organización del dominio en la prueba SABER 9° 2015, en lo que a la competencia comunicativa lectora se refiere, no es el de las operaciones o las estrategias mentales involucradas en el acto lector, sino el de los elementos constitutivos (estructurales o funcionales) del texto abordado. Como se discutirá más adelante, pareciera entonces que las estrategias mentales del lector quedan aquí subsumidas al texto abordado.

La segunda cuestión digna de mención es que el DP2 no establece explícitamente relación alguna entre los componentes evaluados. Ello no quiere decir que para el diseño y la elaboración de la prueba se desconozca una eventual relación entre ellos. Simplemente, se consigna el hecho de que en el documento analizado no se dice nada al respecto.

Para complementar el análisis comparativo de esta tercera y última característica principal del diseño de las pruebas, se han elaborado las figuras 28 y 29, cuya intención es destacar las

palabras clave asociadas a los aspectos descritos en el DP1 (Figura 28) como a los componentes contemplados en el DP2 (Figura 29).

Así, la Figura 28 presenta la síntesis del código axial [Diseño PISA-aspecto]. Se incluye en ella el concepto fundacional **literacidad lectora** y las otras características principales del diseño de la prueba (situación; categorización textual). A su turno, la Figura 29 sintetiza el código axial [Diseño SABER-componente], integrando a él el concepto fundacional **competencia comunicativa lectora**, los estándares nacionales y las otras características principales del diseño de la prueba (forma de texto; tipo de texto). Para la discusión subsiguiente, se procederá como se ha hecho a lo largo de este capítulo: se considerará primero el DP1 y luego el DP2, para finalizar con los resultados de la labor comparativa.

Para presentar en contexto los aspectos (tercera característica principal del diseño de PISA 2015), la Figura 28 parte del concepto fundacional **literacidad lectora** e incluye las dos características ya discutidas (**situación**, de una parte, y **formato y tipo texto**, de la otra). Ello desemboca en el trabajo lector que se contempla para los tres aspectos contemplados. La naturaleza de los dos primeros (*acceso/recuperación*; e *integración/interpretación*) es fundamentalmente intrínseca, pues para ellos el lector trabaja en esencia con el texto mismo. Mientras tanto, para la reflexión/evaluación se necesita acudir a conocimientos previos o hacer consultas *in situ*. Ambas acciones son externas al texto.

La Figura 28 presenta, adicionalmente, las palabras clave asociadas a cada uno de los aspectos (en colores rojo y azul oscuro), e intenta representar también su carácter interdependiente y semi

jerárquico mediante flechas discontinuas bidireccionales color verde fosforescente, con amplitudes distintas¹⁸.

¹⁸ La Figura 28 se elaboró con base en las figuras 3 y 4 del DP1 2015 (OCDE, 2013b, pp. 19 y 26, respectivamente).

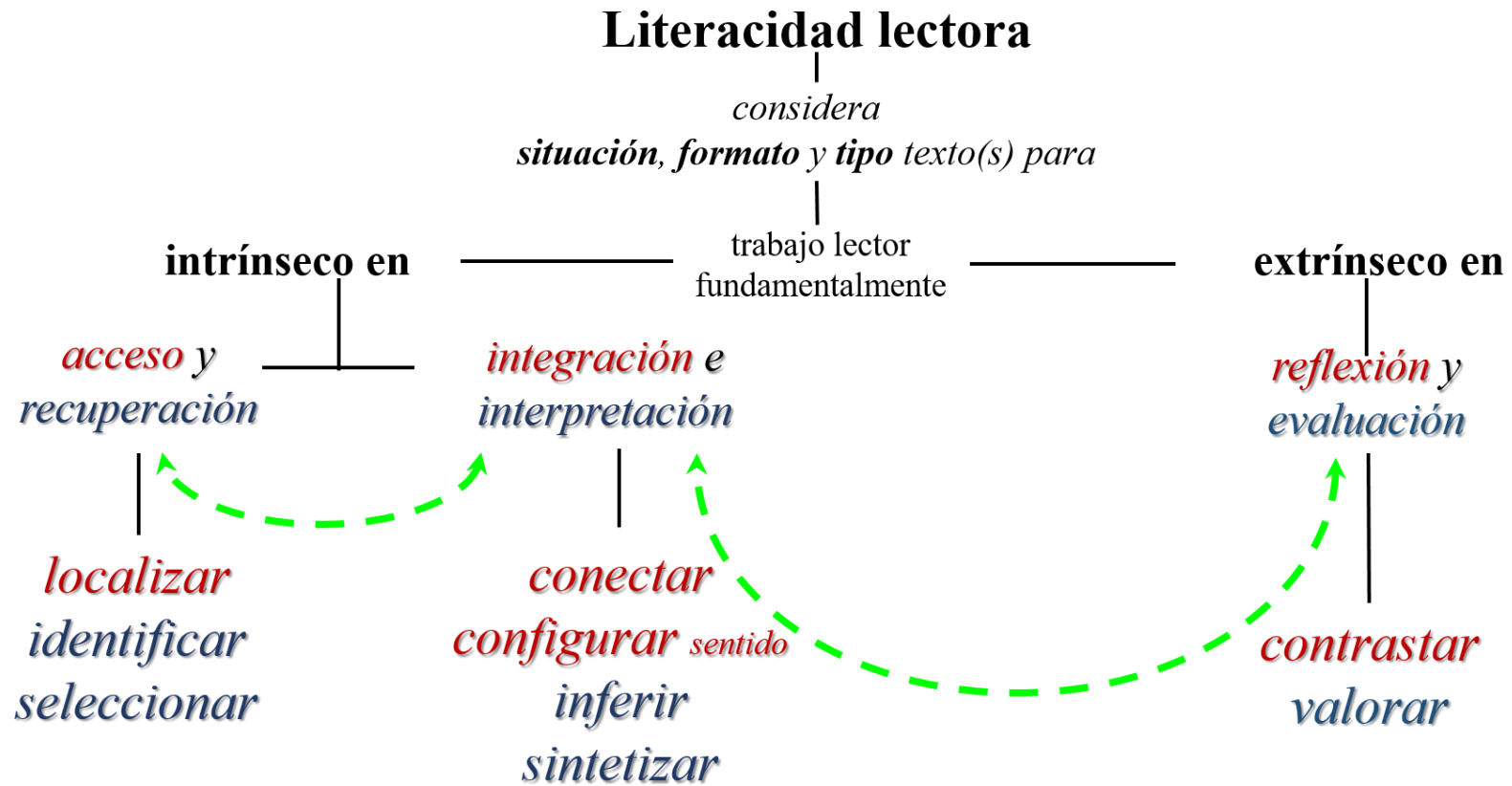


Figura 28. Palabras clave asociadas a los aspectos contemplados en la prueba PISA 2015 (DP1)

Según la tarea propuesta para el aspecto de acceso y recuperación, los lectores deben buscar y seleccionar información relevante en el texto, sea este continuo o no continuo, teniendo presente la situación particular de lectura. Se destaca del DP1 que haga énfasis permanente, tanto en este como en los otros dos aspectos, en la naturaleza funcional de la literacidad lectora:

In daily life, readers often need to retrieve information. To do so, readers must scan, search for, locate and select relevant information from some information space (for example, a page of continuous text, a table or a list of information). The required information is most frequently found in a single location, though in some cases the information may be in two or more sentences, in several cells of a table or in different parts of a list. (p. 22) (El resaltado es nuestro.)

La orientación funcional de la literacidad lectora reaparece cuando se aborda el aspecto de integración e interpretación. Entre las tareas que lo ejemplifican están algunas consabidas (identificar el tema de un texto o proponer un título adecuado), pero también otras menos convergentes (reconocer las dimensiones de las que se compone una tabla, o explicar el orden lógico de una secuencia de instrucciones o el uso práctico de un mapa) (p. 23).

Para el aspecto de reflexión y evaluación, el DP1 plantea, en primer lugar, que no toda reflexión requiere evaluación, mientras que toda evaluación exige reflexión. Por lo tanto, la evaluación es un subconjunto de la reflexión. Adicionalmente, considera que tanto para la reflexión como para la evaluación el lector debe valerse de sus conocimientos y experiencias previos, o en su defecto consultar otra información externa. De allí que el trabajo en este aspecto se caracterice en la Figura 28 con el adjetivo *extrínseco*. En este orden de ideas, resulta llamativo que el DP1 (p. 21; p. 24) considere que la reflexión y la evaluación de contenido y forma sea un conjunto pues, independientemente de la dimensión trabajada, esas actividades requieren el contraste con conocimientos previos o el uso de informaciones:

Tasks addressing [...] reflecting on the content [...] and on [...] the form of a text, *are grouped together into a single reflect and evaluate aspect category*. Both require the reader to draw primarily on knowledge outside the text and relate it to what is being read. [...] *Reflecting and evaluating involves drawing upon knowledge, ideas or attitudes beyond the text* in order to relate the information provided within the text to one's own conceptual and experiential frames of reference. (Los resaltados son nuestros.)

Para cerrar esta parte de la exposición, valga decir que el aspecto integración/interpretación tiene aproximadamente el 50% del peso en la prueba PISA 2015, mientras que los aspectos acceso/recuperación y reflexión/evaluación tienen cada uno un peso de 25% (p. 14).

En cuanto a la prueba SABER 9° 2015 se refiere, la Figura 29 parte del concepto fundacional de competencia comunicativa lectora e incluye los estándares, de una parte, y la forma y tipo de texto. Esto se corresponde con la información inicial de la prueba contenida en la tabla 7 del documento objeto de estudio (ICFES-MEN, 2015, p. 24), que se presenta bajo el título “Competencia comunicativa-lectora – ciclo de 6° a 9° grados”:

Estándar: comprendo e interpreto textos, 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.

Se consideran los siguientes tipos de textos: narrativos, líricos, informativos, explicativos y argumentativos. Los textos sobre literatura o de esta se ubican en el contexto latinoamericano. Énfasis en la tradición oral latinoamericana.

Varias consideraciones surgen de esta cita. La primera tiene que ver con la estrecha relación entre el concepto fundacional de la prueba SABER 9° 2015 y los estándares curriculares nacionales, lo cual fue objeto de discusión en el primer apartado de este capítulo.

La segunda está relacionada con la forma y el tipo de los textos que se contemplan en la prueba. Esto se vincula parcialmente con los estándares curriculares, específicamente cuando se especifica que los textos literarios o sobre literatura deben pertenecer al contexto latinoamericano, pues el factor de literatura de los estándares básicos plantea para 9° el trabajo con obras literarias latinoamericanas (MEN, 2006, p. 38).

Sin embargo, no deja de llamar la atención que en la cita no se mencionen formas de texto distintas a la continua, pese a que en las preguntas incluidas a manera de ejemplo hay una elaborada a partir de *Calvin y Hobbes* (p. 60). El DP2 parece en este sentido poco sistemático, pues en la Tabla 5 (“Competencia comunicativa-lectora – ciclo de 1° a 3°”) sí se especifican las tres formas textuales consideradas para el diseño de la prueba, así como en la Tabla 6 (“Competencia comunicativa-lectora – ciclo de 4° a 5°”) también se mencionan formas textuales continuas y mixtas (pp. 23 y 24, respectivamente).

Valga ahora centrar la atención en las palabras clave para los componentes de la prueba SABER 9° 2015 (Figura 29). Ellas son resultado de un cuidadoso ejercicio lector de las afirmaciones por componente que se presentan en la antedicha Tabla 7¹⁹.

¹⁹ Es importante recordar que, según el Modelo Basado en Evidencias, asumido por el ICFES para el diseño y la elaboración de las pruebas, las afirmaciones “son enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades (sic) de los estudiantes, y es a partir de ellas que se establecen las evidencias y se construyen las preguntas” (p. 23).

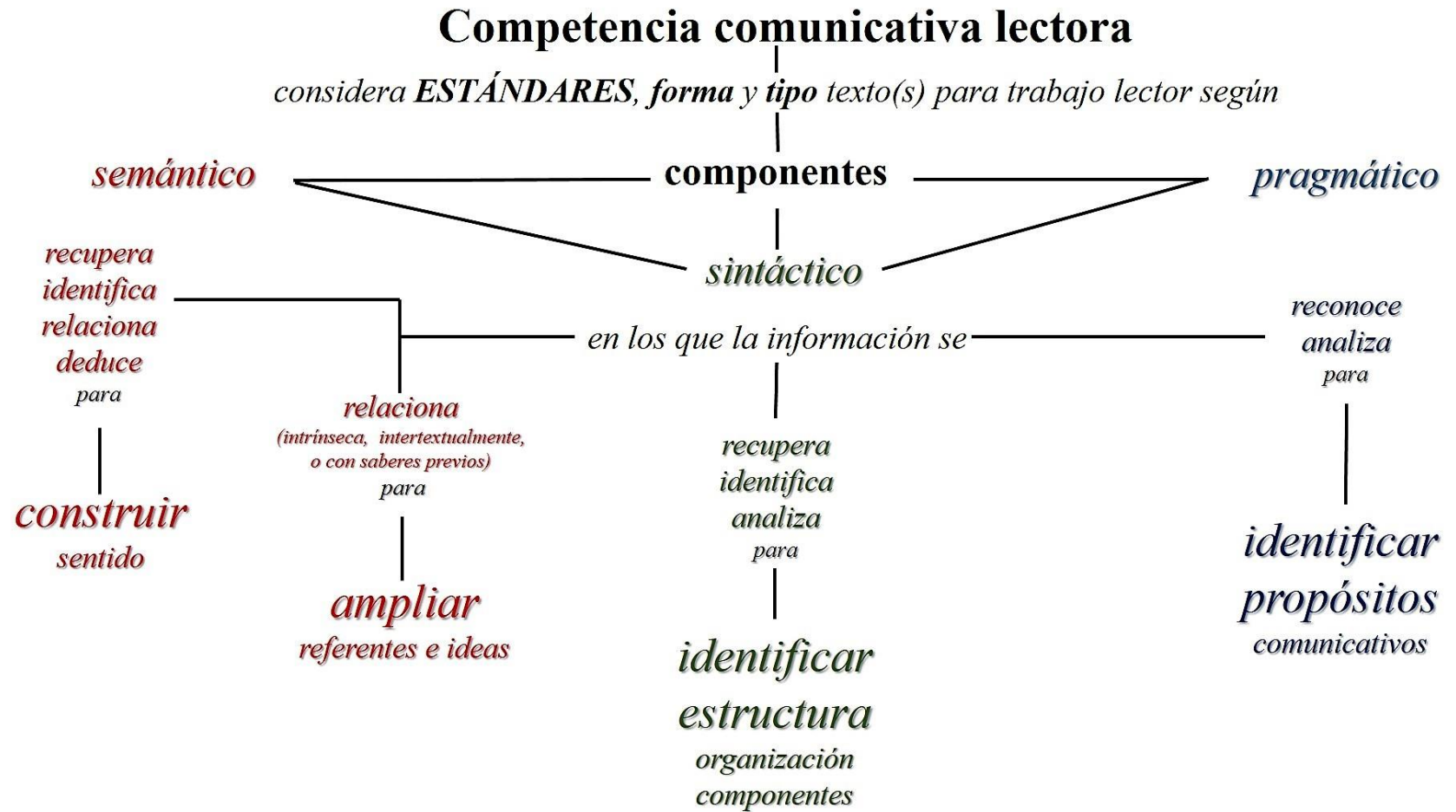


Figura 29. Palabras clave asociadas a los componentes contemplados en la prueba SABER 9° 2015 (DP2)

De la Figura 29 se desprende que, dado que las afirmaciones se construyen en relación de dependencia con los componentes, las operaciones mentales lectoras se repiten en varias oportunidades en los componentes planteados. Así, el reconocimiento, la recuperación y la identificación de información atraviesan los componentes semántico, sintáctico y pragmático, tal como lo hacen el análisis y la deducción. Esta repetición de operaciones mentales de lectura parece confirmar el que ellas estén subsumidas al componente en cuestión y, por ello, al texto objeto de lectura.

Con todo, al asignar la distribución de preguntas por componente en la estructura de la prueba SABER 9° 2015 en lenguaje, se otorga particular importancia al componente semántico (63%), mientras el pragmático y el sintáctico tienen pesos muy cercanos entre sí (20% y 17%, respectivamente) (p. 27).

La comparación entre las figuras 28 y 29 en lo que atañe a las características principales **aspecto** (PISA 2015) y **componente** (SABER 2015) permite distinguir, en primer lugar, una orientación cualitativamente distinta entre los dos diseños. Mientras el DP1 privilegia las estrategias y los propósitos mentales de los lectores, y además distingue entre un trabajo lector de carácter intrínseco del texto y otro de naturaleza extrínseca al mismo, el DP2 centra su atención en componentes lingüísticos que constituyen un texto y a ellos asigna estrategias lectoras que, como es natural, habrán de repetirse entre un componente y otro.

Así pues, si se observan detenidamente las figuras 28 y 29, centrando la atención en la explícita distinción que hace el DP1 entre un trabajo lector mayoritariamente intrínseco y otro principalmente extrínseco, puede verse que el DP2 también la contempla, pero vinculada con una estrategia de trabajo con la información que pertenece al componente semántico, cuyo propósito

es ampliar referentes e ideas. De hecho, la tercera afirmación del componente semántico de la prueba SABER 9° 2015 en lenguaje, dice: “Relaciona textos entre sí (sic) y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas” (ICFES-MEN, 2015, p. 24). Es interesante observar que la estrategia lectora de recurrir a saberes previos (o a otros textos) está relacionada directamente en el DP1 con el aspecto reflexión/evaluación, que no encuentra equivalencia en el DP2, pues el trabajo intertextual y con conocimientos previos tiene allí la intención de ampliar referentes e ideas, no la de valorar la información de un determinado texto mediante la contrastación con saberes previos o con informaciones que el lector elabora tras abordar otros textos temáticamente relacionados con el principal.

En esta línea de discusión, las palabras clave en la Figura 28, que designan las estrategias y los propósitos del lector para cada uno de los aspectos contemplados en la prueba PISA 2015 de literacidad lectora, encuentran equivalencia exacta o por cercanía semántica con las que se incluyen en la Figura 29. Lo que en el diseño de la prueba SABER 9° 2015 apunta a **recuperar**, **identificar** y **relacionar** información para *construir sentido, ampliar referentes e ideas y reconocer la estructura* del texto (componentes semántico y sintáctico), en la organización del dominio por aspectos de PISA 2015 se designa, bien con el mismo término (p. e., **identificar**), o bien con términos semánticamente cercanos (p. e., **recuperar**, **conectar**), pero sus propósitos, correspondientes a los aspectos, se distinguen claramente (*acceder y recuperar*, de una parte, e *integrar e interpretar*, de la otra, que pertenecen a la esfera intrínseca de trabajo lector).

Si se ahonda en el análisis comparativo planteado, puede verse por ejemplo que la configuración del sentido textual pertenece -en el DP1- al aspecto integración/interpretación, que está en estrecha relación explícita (flechas bidireccionales discontinuas de color verde fosforescente en la Figura 28), tanto con los otros dos aspectos (acceso/recuperación y

reflexión/evaluación). En el DP2, la construcción del sentido de un texto se “cuelga” exclusivamente del componente semántico, sin relacionarlo con los otros dos (el sintáctico y el pragmático), de los cuales sin duda depende.

En otras palabras: al configurar o construir el sentido de un texto, el lector requiere recuperar, identificar y relacionar información semántica, sintáctica y pragmática de distinto orden de complejidad. Como ya se discutió, esas relaciones son evidentes en el DP1. Sin embargo, no son de ningún modo claras en el DP2, a menos de que la repetición de ciertas palabras clave en los tres componentes tenga la intención de indicar que determinada labor lectora, como lo es la configuración del sentido de un texto, involucre forzosamente elementos de orden semántico, sintáctico y pragmático.

Este capítulo ha querido presentar el ejercicio analítico comparativo entre los conceptos fundacionales de las pruebas PISA y SABER 2015 en lenguaje, específicamente en lo concerniente a la actividad lectora. Se han discutido los rasgos distintivos de los conceptos fundacionales y los factores asociados a ellos. Además, se ha consignado la discusión sobre las características principales relacionadas con la organización de los correspondientes dominios.

Habiendo hecho esto, en las páginas subsiguientes se plantea la saturación teórica -mediante el análisis de dos documentos secundarios- y la teoría resultante del análisis.

Marco teórico

En este capítulo se articulan los hallazgos presentados en el capítulo antecedente en un conjunto de proposiciones que conforman la teoría resultante de este análisis comparativo. Sin embargo, antes de esa articulación, la TF (Strauss y Corbin, 2002, pp. 56-63) estipula que debe llevarse a cabo la así llamada **saturación teórica**. Consiste en realizar muestreos adicionales (entrevistas, consulta de documentos, grupos focales, entre otros) con el fin de encontrar propiedades adicionales de las categorías ya identificadas. Cuando no se encuentran, se dice que la teoría ha sido saturada.

Dada la naturaleza del ejercicio analítico aquí presentado, para la saturación teórica se trabajará con dos documentos escritos que abordan el tema en cuestión.

Saturación teórica

La revisión bibliográfica realizada solo encontró dos investigaciones que comparten el enfoque comparativo de este estudio. La primera es “Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia”, de los profesores Mauricio Pérez A. y Catalina Roa C. El artículo fue publicado en la revista *Pedagogía y Saberes* (2014, No. 41, pp. 23-36). La segunda es una tesis de maestría elaborada por Jakeline Cubillos S. bajo el título “Relación entre la evaluación externa nacional e internacional” (Universidad Externado de Colombia, febrero de 2015, pp. 1-154).

Es importante anotar que, tal como lo estipula la TF, la lectura de estos documentos (que podrían denominarse “secundarios”) se hizo *después* de la elaboración de los hallazgos de este estudio, con el fin de no sesgar la mirada del investigador. Esta lectura arrojó como resultado que

las dos investigaciones coinciden en esencia con los hallazgos de este estudio. A continuación, se comentarán algunos puntos que se consideran significativos.

El estudio de Pérez y Roa caracteriza la prueba PISA de literacidad lectora en términos prácticamente idénticos a los presentados en el capítulo anterior de este estudio. Una diferencia encontrada en este sentido es que Pérez y Roa incluyen el *medio*, que en las redes semánticas elaboradas en este trabajo se incluyó bajo el rótulo *espacio presentación texto*²⁰. La otra diferencia es que los autores incluyen los niveles de desempeño en lectura, cuestión que no se tuvo en consideración en el estudio presentado en estas páginas, fundamentalmente por problemas de tiempo.

Luego de la caracterización de la prueba, Pérez y Roa presentan cuatro consideraciones relacionadas con las orientaciones curriculares nacionales. Aquí se comentan brevemente tres de ellas, pues la cuarta -concerniente al compromiso lector incluido en PISA- se discute en términos que no son compatibles con los concebidos para este estudio comparativo.

La primera consideración de Pérez y Roa tiene que ver con la organización de la prueba. Para los autores, la prueba PISA no privilegia la tipología textual, sino que la considera como uno de sus factores de organización, mientras que las orientaciones curriculares colombianas sí lo hacen:

Un elemento clave para el análisis de los marcos de fundamentación de la prueba pisa, respecto al enfoque curricular empleado en Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, men, 1998 y 2006) se relaciona con que la evaluación de la competencia lectora no se organiza en función de una tipología textual o discursiva como categoría

²⁰ En efecto, para la prueba PISA 2015 se utiliza el término *text display space* para describir el espacio de presentación textual -fijo o dinámico- y no el medio en el que se presenta el texto (OCDE, 2013b, p. 15).

dominante, o desde unos modos de lectura. La tipología se emplea como una categoría más, pero se conjugan otros criterios para definir los constructos de evaluación y los niveles. [...] En la orientación curricular colombiana, la perspectiva es más discursiva que cognitiva (men, 1998), aunque por supuesto los procesos cognitivos aparecen como relevantes, tanto en los lineamientos curriculares (men, 1998) como en los estándares (men, 2006). (Pérez y Roa, 2014, p. 32)

La segunda consideración que se hace en el artículo que se reseña aquí está relacionada con el asunto de la lectura digital y de los textos dinámicos, en clara coincidencia con los hallazgos del estudio objeto de estas páginas. La preocupación de los autores al respecto es evidente:

El planteamiento relacionado con la complejidad (simultaneidad de procesos, no linealidad...) de lectura de los textos digitales resulta relevante, en la medida que tensiona el imaginario escolar sobre el ingreso de las tecnologías de información y comunicación al mundo de los niños y jóvenes, y a la escuela. Al parecer, aprender a leer textos digitales supone una enseñanza sistemática, si no se quiere contribuir a ensanchar las brechas entre aquellos grupos sociales que tradicionalmente han hecho parte de la cultura escrita y aquellos que no. (p. 32)

La tercera consideración que hacen los autores del artículo reseñado está orientada a la diferencia en terminología entre PISA y las orientaciones curriculares colombianas. Para Pérez y Roa, la definición de la competencia lectora en PISA es distinta a la establecida en el ámbito nacional. Esto parece contradecir al menos parcialmente el hallazgo que se presentó en el capítulo precedente y sería recomendable poder ahondar en esta discusión, cuestión que lamentablemente no puede realizarse en la coyuntura de elaboración de este ejercicio analítico. Sea como fuere, se consigna en este momento. Afirman los autores:

La terminología empleada por pisa (sic) no coincide con la usada en la política curricular y evaluativa de Colombia. Si bien en ambos casos se habla de “competencia lectora” como concepto central, la manera de definirlo en cada caso es diferente. Para el caso de pisa, en

las definiciones empleadas desde el año 2000, palabras como habilidades, destrezas, estrategias son recurrentes. Esto se debe, como ya se señaló, al enfoque cognitivo y funcional en que se basa pisa (sic). (p. 33)

En cuanto a la investigación de Cubillos (2015), la autora describe las pruebas SABER 9° de competencias comunicativas, para 2009 y 2012, y las pruebas PISA correspondientes (pp. 41-47; 51-60). Sus resultados son equivalentes a los aquí presentados, aunque cabe mencionar que la autora se ocupa de los niveles de desempeño y de los resultados, cuestión que, como ya se mencionó, escapa los alcances de este ejercicio comparativo.

El trabajo de Cubillos presenta como Anexo 4 una extensa entrevista semiestructurada con la licenciada Martha J. Castillo B. funcionaria del ICFES, dada su experticia en el tema de las pruebas SABER del área de lenguaje. El anexo resulta muy pertinente en el contexto de este estudio comparativo, razón por la cual se presentan a continuación cuatro temas abordados en la entrevista que resultan particularmente interesantes en este contexto. Sea el momento para decir que la entrevista se transcribió según una muy particular concepción de las normas sintácticas de la lengua española, por lo que se ofrecen las disculpas respectivas al momento de las citas textuales incluidas a continuación.

En primer lugar, según la licenciada Castillo, las pruebas PISA y SABER 9° en lenguaje *no son comparables* por dos razones fundamentales: porque sus propósitos son distintos y porque la prueba PISA carece de estándares. Ante la pregunta que apunta a si es posible encontrar similitudes entre las pruebas, la entrevistada afirma:

Esa es una pregunta difícil, si nosotros indagamos por cual es el concepto de competencia lectora que subyace a la prueba Saber en Colombia y el concepto de competencia que subyace a las pruebas internacionales se puede encontrar algunos parecidos, pero digamos que en extensión de la palabra misma del significado, de lo que la prueba como tal muestra

que es la competencia *digamos que no son comparables* [...] La prueba de noveno que se hace aquí, está bajo unas condiciones específicas que son los estándares, nosotros tenemos unos estándares que nos dicen que se debe ver en cada ciclo [...] Aunque usted sabe que todas estas pruebas internacionales hacen un rastreo también de cuáles son esos currículos, y de cuáles son esas competencias que en la mayoría de países que están participando, son las que se están manejando, yo creo que tampoco es que se haga de una manera desprovista de ese conocimiento, pero *es distinto decir que yo estoy evaluando para medir la calidad educativa con respecto a unos estándares y a unos propósitos políticos de un país a medirla a nivel internacional* donde los propósitos y los currículos en los diferentes países son diversos, es bien distinto. (Castillo, 2015, pp. 131-133) (Los resaltados son nuestros.)

Al respecto, es importante anotar -como ya se hizo en páginas precedentes- que es evidente que las pruebas objeto de comparación son distintas en cuanto a los estándares a partir de los cuales se conciben y estructuran. A esto se aludió arriba, al momento de discutir la tensión existente entre competencias globales y competencias nacionales.

En este orden de ideas, solo vale preguntarse si la evaluación de la competencia lectora que, a juicio de la entrevistada, es el propósito de la prueba PISA, no está relacionada con el problema de la calidad educativa de los países que participan en ella. Si no fuera así, sería irrelevante un propósito fundamental de la OCDE (hacer recomendaciones a los gobiernos en materia de diseño de políticas en los distintos sectores de los que se ocupa la organización). (Ver <http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/>)

Resulta paradójico que, tras haber afirmado que las pruebas en cuestión no son comparables, la entrevistada pase a hacer comparaciones entre ellas. De entre las más pertinentes en el contexto de este estudio comparativo se encuentra la relacionada con los aspectos (PISA) y los componentes (SABER), así como en los tipos textuales:

[...] el analizar toda la situación comunicativa que engendra un texto, es el límite de nuestra lectura crítica y a donde queremos llegar, eso también lo hace la prueba PISA, si usted tiene en cuenta casi que los niveles son muy parecidos porque ellos hablan de ubicación de información y hablan de una lectura interpretativa y evaluativa, este aspecto de acá es muy literal, mientras que este de acá es lo suficientemente crítico, entonces tu puedes hacer la comparación y el paralelo, inclusive los mismos tipos de textos, la prueba saber cada día ha ido avanzando, digámoslo así, y en este avance hemos logrado meter diversidad de tipos textuales. (p. 135)

[...] entonces PISA logra visualizar más aspectos de los que puede visualizar una prueba de noveno en Colombia, porque además por su misma extensión como prueba tiene la posibilidad de indagar más tipos de textos con grandes diferencias entre sí, estoy tratando de decir que mientras en la prueba de noveno tenemos un texto expositivo- argumentativo, una noticia , un texto explicativo, ya no podría meter más [...] (p. 142)

Teoría resultante

Consideraciones preliminares

Los dos documentos primarios estudiados son de carácter institucional. Abordan sus conceptualizaciones sobre la actividad lectora y, con base en esos conceptos, diseñan, elaboran, validan y aplican sendas pruebas estandarizadas para evaluar procesos lectores de una determinada población estudiantil. Los resultados de esas pruebas permiten trazar políticas educativas para la cualificación del sector.

Dado que la naturaleza de este trabajo es de carácter comparativo, la teoría resultante debe necesariamente ser comparativa. Y si se tiene en cuenta que se trabajó exclusivamente con documentos escritos, fue forzoso hacer una variación procedimental a los principios de la Teoría Fundamentada en los Datos, que privilegia las operaciones inductivas. Este análisis partió de

categorías predeterminadas (los *conceptos fundacionales*, de una parte; de la otra, la concepción del *diseño* de las pruebas, junto con sus respectivas características principales). Es decir, el ejercicio analítico fue en principio fundamentalmente deductivo. La labor inductiva estuvo precisamente en la comparación de los elementos constitutivos de ambas categorías.

Dicho esto, las proposiciones que constituyen esta teoría sustantiva comparativa se presentan a continuación.

Macroproposición

A partir de la información consignada en las figuras 12 a 17 y 20 a 29, *el DP1 es significativamente más rico y robusto en fundamentación y densidad de datos que el DP2, en las dos categorías estudiadas (y sus respectivas propiedades)*. Recuérdese que las dos categorías estudiadas fueron, de una parte, los *conceptos fundacionales* de PISA (**literacidad lectora**) y de SABER (**competencias comunicativas**); de la otra, el **diseño** de las pruebas.

Esta diferencia (cualitativa y cuantitativa) encuentra explicación plausible si se considera la intención comunicativa de los DP estudiados. Ello se infiere al contrastar los títulos de los documentos y sus respectivas estructuras generales (ver Tabla 1). Así pues, como ya se afirmó en otro momento, el DP1 es de corte académico. El análisis del título (*Pisa 2015. Draft Literacy Reading Framework*) permite saber que es un documento interno de trabajo (*Draft*) para la discusión del equipo encargado de la fundamentación, el diseño y la elaboración de la prueba PISA de literacidad lectora de 2015, con miras a la elaboración del documento definitivo. Además, carece de introducción o de presentación; va directo al asunto que le atañe. Por si fuera

poco, todos los párrafos que lo constituyen están numerados, sin duda para facilitar el acceso a la información a la hora de la discusión. Por último, es fundamental resaltar el hecho de que, pese a ser un *documento interno* de trabajo, el público tiene acceso a él. Si no lo fuera, sería prácticamente imposible explicar su consecución por parte del investigador. Ese documento interno coincide, en los aspectos aquí estudiados, con el documento definitivo de la organización internacional (OECD, 2016).

En contraste, del análisis del título del DP2 se concluye que se trata de un documento divulgativo (*Serie Guías*), cuyo propósito es explicativo e instructivo (*Lineamientos para la aplicación...*). Se dirige a la comunidad educativa del país para presentar los mecanismos de aplicación muestral y censal, a tres grados de educación básica (3°, 5° y 9°), de tres pruebas elaboradas para tres áreas curriculares (lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas). Esto se corrobora en la presentación del documento:

Esta guía *da a conocer* a los *docentes y directivos* de colegios, a los *estudiantes* y a las *secretarías de educación* la información básica sobre las aplicaciones muestral y censal que se realizarán en 2015, en cuanto a los criterios y especificaciones de las pruebas de lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas. (ICFES-MEN, 2015, p. 7) (Los resaltados son nuestros.)

Se considera irrefutable que los dos documentos primarios *tienen intenciones comunicativas diferentes*. Esto se intuía desde el inicio de la investigación. De allí los reiterados intentos por acceder a un documento estrictamente académico sobre la fundamentación conceptual y la concepción de la prueba SABER 2015 de competencias comunicativas, tal como se presentó en el capítulo que consigna el relato metodológico de este estudio.

Es difícil creer que una institución tan respetada y respetable como el ICFES carezca de un documento que plantee la fundamentación conceptual de una prueba tan importante como la de competencias comunicativas (específicamente la lectora). De allí la insistencia del investigador por hallar esa documentación. Pero, tal como se desprende de las ilustraciones 1 y 2, presentadas en el relato metodológico de este estudio, el ICFES no cuenta con ese tipo de documentos. Para sustentar esta afirmación, se reproducen apartes de la comunicación electrónica enviada por el doctor Darío Maldonado C., el 2 de mayo de 2016, a la directora del ICFES, doctora Ximena Dueñas, bajo el asunto “Marco conceptual o teórico con base en el cual se diseñó y elaboró la prueba Saber 2015 para 9° de lectura crítica” (ver Ilustración 1):

Estuve revisando la página web del ICFES buscando la información que el profesor del que te hablé busca [...] que le permita comparar Saber 9 con las pruebas PISA.

[...] *Puntualmente él busca el marco conceptual o teórico con base en el cual se diseñó y elaboró la prueba Saber 2015 para 9° de lectura crítica. Pero eso no parece estar en la página web del ICFES [...] y no permite hacer una comparación profunda* entra (sic) las dos pruebas. [...] ¿Habrà más información que le permita a él hacer la comparación que quiere para su tesis? (Los resaltados son nuestros.)

La respuesta de la directora del ICFES no puede ser más lacónica (ver Ilustración 2): se limita a adjuntar el archivo que el investigador ya había conseguido, sin siquiera escribir una palabra en el mensaje principal.

Adicionalmente, como se había expuesto en otro capítulo, valga la pena anotar que en los primeros meses de 2016 no había en la página web del ICFES información alguna sobre la prueba SABER 2015 (ni siquiera la que el investigador había “bajado” en el segundo semestre de 2015 y que es, precisamente, el DP2 de este trabajo). En respuesta a la solicitud de información enviada por la entonces directora de la licenciatura, profesora Martha Sabogal, acerca de la

documentación requerida, la licenciada Martha Castillo B., funcionaria del ICFES encargada del asunto, respondió el 31 de marzo de 2016 (ver Anexo 7):

En la actualidad los documentos de sustentación teórica de los instrumentos de prueba se encuentran en proceso de revisión y ajustes, por tal motivo no aparecen publicados en la página web del ICFES. Sin embargo, el estudiante puede consultar las guías de orientación que se publican cada año por aplicación. La información que contiene (sic) estas guías es muy valiosa en tanto es una síntesis de los requerimientos teóricos y técnicos de las pruebas saber en todas las áreas. (Los resaltados son nuestros.)

De esta cita se desprende que los documentos que sustentan teóricamente las pruebas del ICFES aplicadas en 2015 (entre ellas, la de competencias comunicativas) fueron objeto de revisión y ajustes unos meses más tarde. Sinceramente, no se puede encontrar una razón para ello. No obstante, si la hubiera, lo más llamativo al respecto es que la consulta hecha al momento de redactar estos párrafos (22 de abril de 2017) arroja como resultado que se ha vuelto a colgar el mismo documento divulgativo, designado aquí como DP2, sin modificación alguna. En otras palabras: sigue la página institucional del ICFES sin presentar un documento teórico sobre el asunto objeto de esta investigación.

Por lo tanto, el manejo de la información institucional es transparente en el caso de OCDE y muy poco clara, por decir lo menos, en el caso del ICFES. No pueden encontrarse razones válidas para explicar esta actitud institucional, más aún si se considera que una de sus funciones es informar al público sobre sus actividades (ver <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/funciones>).

Más allá de lo anterior, a continuación se consideran las proposiciones relacionadas con las macro categorías analizadas y sus correspondientes propiedades principales.

Proposiciones sobre los conceptos fundacionales y sus factores asociados

El concepto fundacional **literacidad lectora** está *abierto al cambio*: incorpora nuevos rasgos distintivos a los ya existentes (p. e., nuevos textos y nuevas formas de leer – textos dinámicos y lectura digital). Se ajusta a *estándares internacionales*; tiene una perspectiva *cognitiva y funcional* de desarrollo continuo. Obliga a considerar aspectos relacionados con el compromiso lector y herramientas de metacognición. Su fundamentación bibliográfica es profusa.

A su turno, el concepto fundacional **competencias comunicativas** (DP2) es más amplio que el del DP1, pues incluye tanto la competencia lectora como la escritora. Ello responde, evidentemente, a exigencias que provienen de los *estándares nacionales* de competencias básicas del área objeto de evaluación. Pero, si el análisis se concentra en la competencia comunicativa lectora, puede decirse que su definición no contempla la transformación. Es decir: no se preocupa por presentar la evolución del concepto en cuestión. Además, no tiene una intención problemática, en el sentido de que no se encuentran evidencias acerca de los asuntos lectores que se derivan de las transformaciones sociales del mundo contemporáneo y de sus desarrollos tecnológicos. Aunque afirma tener un carácter cognitivo y, sobre todo, funcional, ello no se corresponde al momento de considerar los elementos que constituyen el diseño de la prueba. Por si fuera poco, la referenciación bibliográfica del DP2 es extremadamente pobre. Esto puede hallar explicación en su carácter divulgativo, como se discutió arriba.

En lo que a los factores asociados a los conceptos fundacionales se refiere, se observa que para la literacidad lectora el DP1 establece explícitamente factores relacionados con el *bienestar individual* y con un elemento fundamental de orden económico (el *capital humano*), mientras las

competencias comunicativas se asocian en el DP2 al asunto de la calidad de la educación (y al Índice Sintético de Calidad de la Educación).

El bienestar individual se explica tanto por el acceso al conocimiento que se favorece a través del ejercicio lector como por la lectura recreativa, que se relaciona con un acervo cultural de calidad. Adicionalmente, el acceso al conocimiento que propicia la educación da mayores y mejores oportunidades laborales a los individuos, así como una participación activa y crítica en asuntos sociales de orden político, por ejemplo.

Este bienestar individual y social aparece mencionado en vínculo con la calidad de la educación en general en el DP2. Si hay una educación de calidad, entonces hay oportunidades de progreso individual y social, con ciudadanos éticos y responsables en convivencia pacífica.

La disparidad en el énfasis en los factores asociados a los conceptos fundacionales de las pruebas que se ha observado puede hallar explicación, como se anotó en su momento, en la naturaleza de las instituciones que los firman. La OCDE es una organización internacional para el desarrollo económico, por lo que se infiere que una de sus preocupaciones está puesta en la relación entre educación (y, específicamente, la literacidad lectora) y el sector económico. Por su parte, el ICFES es una entidad de orden nacional, adscrita al ministerio de Educación de Colombia, lo cual explica que una de sus funciones sea hacer seguimiento periódico a los avances en la calidad educativa del país.

Proposiciones sobre el diseño de las pruebas y sus características principales

Si se tiene en cuenta que tanto el concepto fundacional de la prueba PISA 2015 como el de la prueba SABER 2015 comparten, entre otros, una concepción *funcional* de la lectura, es cuando menos extraño que en el DP2 no se haga mención alguna sobre una de las tres características

principales de la organización del dominio presentadas en el DP1: la situación de lectura. Es precisamente la situación de lectura, combinada con el tipo de texto, la característica que permite poner a los estudiantes evaluados en diversos contextos lectores que, aunque artificialmente contruidos, permiten rastrear la funcionalidad de sus procesos lectores. En efecto, las situaciones pública, personal (o privada), ocupacional y educativa (o educacional), combinadas con textos en distintos formatos y de diferente tipo, forman parte de un diseño coherente con la definición funcional de la literacidad lectora presentado en el DP1. Esta característica principal del diseño de la prueba PISA brilla por su ausencia en el de SABER 9°.

En lo que atañe a la segunda característica principal del diseño de las pruebas (la categorización textual, según formato y tipo de texto), es poco lo que este análisis comparativo puede decir. El diseño de la prueba presentado en el DP2 simplemente se limita a mencionar el uso de textos en formatos continuos, no continuos y mixtos, pero no los articula con ninguna otra característica de la prueba. Lo mismo ocurre con la tipología textual presentada, de la cual solo se puede afirmar que es distinta en su naturaleza a la expuesta en el DP1. Al respecto, solo podría decirse que el diseño de la prueba SABER de la competencia comunicativa lectora se ve forzada a contemplar como una categoría aparte los textos literarios por la dependencia directa que tiene con los estándares básicos de aprendizaje para el área de lenguaje.

Para concluir, considérese que los dos conceptos fundacionales de las pruebas que se han estudiado aquí comparten de manera tangencial un carácter *cognitivo* de la actividad lectora. Así, resulta coherente que la organización del dominio que se presenta en el DP1 privilegie tres aspectos jerárquicamente relacionados entre sí: acceso y recuperación, integración e interpretación, y reflexión y evaluación de información contenida en distintos tipos de textos que a su turno se presentan en diversos formatos, como ya se había mencionado. Los dos primeros

aspectos privilegian el trabajo lector desde una perspectiva intrínseca al texto abordado, mientras que el tercer aspecto requiere del lector el uso de conocimientos previos o de informaciones adicionales, externas al texto leído.

De otra parte, el DP2 organiza el dominio con términos que privilegian aspectos textuales (componentes *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*). Esta presentación parecería indicar que aquí las habilidades cognitivas lectoras quedan subsumidas a los aspectos lingüísticos mencionados.

Conclusiones

Para el investigador, ha sido un verdadero reto enfrentar el análisis comparativo de dos documentos primarios según una teoría hasta hace poco tiempo desconocida, y utilizando para ello una herramienta tecnológica cuyo conocimiento era nulo. En estas condiciones, se considera que el resultado general de este ejercicio es satisfactorio.

Así pues, se considera que se ha logrado hacer un juicioso análisis cualitativo, apoyado también en elementos de orden cuantitativo, sobre dos categorías fundamentales de las respectivas pruebas, y se han identificado y fundamentado propiedades que son de enorme importancia para la comprensión cabal del problema estudiado.

Pese a la dificultad para la consecución de uno de los documentos primarios requeridos, y sobre todo a la diferencia notable de los respectivos propósitos comunicativos, es evidente que se ha logrado establecer varias similitudes significativas entre las propiedades de los conceptos fundacionales de las pruebas PISA 2015 y SABER 9° 2015 en lenguaje, así como en la organización de los dominios correspondientes. Entre las primeras se destacan, como se ha dicho en varias oportunidades, el enfoque funcional de ambos conceptos, el que su desarrollo es de largo aliento y el que ese desarrollo tiene un impacto positivo de enorme relevancia tanto para el

individuo como para la sociedad de la cual hace parte. Entre las segundas, el hecho de que los diseños respectivos afirmen contemplar distintos formatos y tipos de texto para la construcción de las tareas y de las preguntas que componen las pruebas.

Ahora bien: si se hallaron similitudes significativas, también se encontraron no pocas ni despreciables diferencias. La más importante de ellas se relaciona precisamente con la fundamentación y densidad de los datos, que permite afirmar que el DP1 es un documento riguroso, sistemático y con una sustentación teórica contundente.

Otra diferencia significativa está en el carácter evolutivo de la presentación del concepto **literacidad lectora** (DP1), cuya consecuencia lógica es el considerar nuevas dimensiones del problema lector. En este orden de ideas, la pregunta por la lectura digital y por los textos dinámicos es sin duda un elemento de creciente relevancia en el contexto contemporáneo del acto lector, dados los avances tecnológicos y la masificación de su utilización. En contraste, no deja de preocupar que el concepto **competencia comunicativa lectora** no plantee nada al respecto, aunque se comprende que para la aplicación de un componente sobre lectura digital se requeriría de condiciones infraestructurales de muy difícil implementación a corto e incluso a mediano plazo en Colombia. Pero, por lo menos desde el punto de vista puramente teórico, debería contemplarse este elemento.

Una tercera y última diferencia importante está en la que podría denominarse falta de coherencia entre el carácter funcional que el DP2 otorga al concepto de competencia comunicativa lectora y la organización del dominio correspondiente, por lo menos tal como se lo presenta allí. El diseño de la prueba SABER 9° 2015 no contempla distintas situaciones de lectura, como sí lo hace la prueba PISA 2015, por lo que el carácter funcional quedaría reducido

a la característica de los formatos y tipos textuales. Todo parece indicar que la funcionalidad de la lectura está relacionada de manera muy fuerte con las distintas situaciones lectoras, así como con los formatos y tipos textuales. No contemplar las primeras implica un reduccionismo considerable de esta propiedad del concepto fundacional.

Desde una perspectiva distinta, este ejercicio analítico comparativo concluye que las instituciones de educación básica en Colombia deberían incluir en sus jornadas de capacitación docente el estudio de documentos como los estudiados en estas páginas. Es de sobra conocida la reticencia política e ideológica que una parte considerable del estamento docente, e incluso del directivo, tiene cuando se aborda el tema de las evaluaciones estandarizadas, sean ellas de orden nacional o internacional. Pero también es un hecho de a puño que esas evaluaciones seguirán existiendo y continuarán demandando, tal vez con mayor insistencia, considerables modificaciones cualitativas de las prácticas docentes. Ignorar las pruebas estandarizadas, su fundamentación conceptual y el enfoque para construirlas, no las hará desaparecer del panorama educativo; simplemente, seguirá ahondando la brecha entre las demandas de cualificación que consignan los diseñadores de políticas educativas en sus informes y las prácticas de aula que cotidianamente llevan a cabo los docentes de lenguaje.

Para quien ha dedicado su vida profesional al ejercicio docente en pro de contribuir a la formación de jóvenes con habilidades lectoras refinadas, como es el caso de este investigador, ha sido muy formativo el haber realizado este ejercicio analítico. Plantea problemas y lo reta a modificar sus prácticas. Algunos de ellos, quizás la mayoría, no podrá realizarlos, pero no por ello dejan de movilizar su inquietud profesional. En particular, se destacan aquí dos: el de las situaciones de lectura y el de la lectura digital (o la lectura de textos dinámicos). Su importancia se desprende de las discusiones que se han desarrollado en estas páginas.

Limitaciones

Este análisis tiene no pocas limitaciones, muchas más de las que se hubiera deseado. Se mencionan aquí las que se juzgan más relevantes.

Primero, habría sido tremendamente enriquecedor discutir los hallazgos aquí presentados con quienes participaron en la construcción de los documentos primarios estudiados y, también, con los encargados de las políticas educativas sobre el problema lector, al menos en el ámbito nacional. Ello habría permitido ratificar o descartar algunos de los resultados aquí consignados.

Adicionalmente, habría sido de particular relevancia, para ganar en consistencia analítica, haber tenido el tiempo necesario para discutir -aunque fuera parcialmente- la materialización del diseño de las pruebas en cuestión. El contraste entre los tipos de tareas y de preguntas construidas para evaluar tanto la literacidad lectora como la competencia comunicativa lectora hubiera permitido corroborar el nivel de coherencia entre los conceptos fundacionales, sus criterios de organización y sus formas puntuales de evaluación. El estudio de cuando menos una pregunta de cada prueba habría sido de sustancial importancia en este sentido.

De la misma manera, habría sido significativo el contraste analítico de la distribución de las preguntas que componen cada prueba, la importancia que se da a cada una de sus características principales y los tipos y formatos de textos utilizados en ellas.

Sea como fuere, dado el interés y el compromiso que el investigador tiene sobre estos temas, ya habrá oportunidad de dedicarse a subsanar cuando menos algunas de estas limitaciones.

Referencias

- Atlas.ti (2014). “Introducción al Atlas.ti”. Tutorial conducido por la profesora Neringa Kalpokaite. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JprvFIBY5z4> en junio de 2016.
- Bernal, G. (s.f.) “Investigación cualitativa y diseño de investigación John Creswell (Documento de trabajo)”. Recuperado de: Plataforma Académica de la Pontificia Universidad Javeriana el 29 de febrero de 2016.
- Cassany, D. (2006 [2013]) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010) “Aproximación a la literacidad crítica”. En: Revista *Perspectiva*, Vol., 28, No. 2, julio-diciembre [documento en línea originalmente en <http://www.perspectiva.ufsc.br>], Florianópolis, Brasil. Recuperado de: http://uvirtual.javeriana.edu.co/bbcswbdav/pid-365702-dt-content-rid-1475156_1/courses/003149_1530_2406/Literacidad%20crítica%20Cassany%20y%20Castellà.pdf el 8 de octubre de 2015.
- Centro de Escritura Javeriano (s.f.). “Normas APA Sexta edición”. Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos%20C.E/Estudiantes/Referencia%20bibliogr%C3%A1ficas/Normas%20APA%206a%20actualizada.pdf>
- Coll, C. (2005) “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”. *UOC Papers* [artículo en línea]. No. 1. UOC, pp.1-11. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf> el 10 de octubre de 2015.
- Cubillos, J. (2015) *Relación entre la evaluación externa nacional e internacional*. Tesis de Maestría, con énfasis en gestión y evaluación educativa. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Zubiría, M. (1995) *Teoría de las seis lecturas*. T. 1 y 2. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- European Union (2006) “Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18 2006 on key competences for lifelong learning”. *Official Journal of the European Union*, (2006/962/EC), pp. 10-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1488239638747&from=EN> el 27 de febrero de 2017.
- Flick, U. (1998 [2009]) *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-Ministerio de Educación Nacional (2015). “Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015”. Recuperado de www.icfes.edu.co el 23 de enero de 2016.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- (2007). “Sobre las pruebas SABER y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje”. Bogotá: ICFES, pp. 1-60 (en fotocopias).
- Kolpokaite, N. (2014). “Introducción a Atlas.ti 7 Windows. Taller Gratuito”. Consultado periódicamente en: <https://www.youtube.com/watch?v=JprvFIBY5z4&t=4344s>.
- Lerner, D. (2001) “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”. Edición (¿reseña?) del capítulo homónimo en: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (Cap. 1). México: FCE, pp. 25-37. Recuperado de http://uvirtual.javeriana.edu.co/bbcswebdav/pid-365700-dt-content-rid-1475154_1/courses/003149_1530_2406/Delia%20lerner%20cap%201.pdf el 8 de octubre de 2015.
- Ministerio de Educación Nacional (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: MEN. En PDF.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). “...¿Cómo entender las pruebas SABER y qué sigue? Haremos los planes de mejoramiento...”. Serie Guías No. 2. Bogotá: MEN. En PDF.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España y OCDE (2004). “Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. En fotocopias.
- Muñoz, J. C. (2015a). “En torno de la literacidad lectora sociocultural. Revisión de la propuesta inicial”. Trabajo presentado para el Seminario de Problematización el 10 de noviembre de 2015. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 1-5.
- Muñoz, J. C. (2015b). “Un salto al vacío. Sobre las pruebas SABER 2002-2015”. Trabajo final (inédito) presentado para el Seminario de Problematización el 27 de noviembre de 2015. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 1-7.

- Muñoz, J. C. (2016). “Pruebas PISA y SABER 2015 de lectura: Convergencias y divergencias”. Presentación para la primera sesión del Seminario de Documentación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 30 de enero.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013a). “Pisa 2015. Integrated Design”. Documento de trabajo. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/2015-Integrated-Design.pdf> el 19 de diciembre de 2015.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013b). “Pisa 2015. Draft Reading Literacy Framework”. Documento de trabajo. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf el 19 de diciembre de 2015.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. París: OECD Publishing, pp. 47-61.
- Pérez, M. y Roa, C. (2014) “Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia”. En: *Pedagogía y Saberes*, No. 41 (julio-diciembre). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 23-35.
- Rodríguez, A. (2017) “Las competencias globales y el saber hacer - Están sucediendo cambios”. Charla y presentación realizada en el marco del XV Foro de Profesores de la Unión de Colegios Bilingües. Colegio Hacienda Los Alcaparros, La Calera (Colombia), 24 de febrero.
- San Martín, D. (2014) “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), pp. 104-122. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Soneira, A. J. (2006) “La ‘Teoría fundamentada en los datos’ (*Grounded Theory*), de Glasser y Strauss”. EN: Vasilachis de Giardino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 153-174.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Relato autobiográfico para la justificación de la pregunta de investigación

Entre 1986 y 1991 estudié casi todo el pregrado de Filología e Idiomas (Inglés-Español) en la Universidad Nacional de Colombia (en adelante, UNC), pero no logré graduarme, por razones que huelga mencionar. Aunque mi oficio como profesor empezó en 1988, en el Centro Colombo Americano, mi carrera docente comenzó en 1991, cuando me vinculé al Colegio San Carlos (en adelante, CSC). Desde entonces y hasta 1996, cuando me retiré, trabajé como profesor de Español y Literatura con estudiantes de 10° y 11°, entre otras responsabilidades.

Tras un breve paso como editor júnior en la Editorial de la UNC (1996-1997), en 1998 acepté el cargo de profesor del área de Lenguaje del Instituto Alberto Merani (en adelante, IAM), donde trabajé hasta junio de 2006. Durante mi paso por el IAM, en distintos momentos fui profesor de lenguaje en 4° y 5°, así como de procesos lectores y escritores con estudiantes de 6° a 11°. También ocupé los cargos de coordinación del área de Lenguaje, de publicaciones institucionales y de estudiantes de 6° a 8°. Desarrollé además un trabajo para la detección y promoción del talento literario, que luego habría de tener un impacto relativo, gracias al convenio entre el IAM y la Secretaría de Educación del Valle del Cauca (2004-2005).

Desde agosto de 2006 y hasta junio de 2016, fui profesor de Lengua Castellana y Literatura en el CSC, con estudiantes de 9°, 10° y 11°. En agosto de 2016 me vinculé al Colegio Hacienda Los Alcaparros (en adelante, CHLA), ubicado en el municipio de La Calera, donde desempeñé mi función docente de lengua materna en 8°.

En junio de 2014 la Decanatura de la Facultad de Educación y la Dirección de Carrera de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis Humanidades y Lengua Castellana de la PUJ aceptó mi solicitud de homologación de estudios, razón por la cual retomé, poco más de 20 años después, mi formación académica.

De este relato será fácil comprender que mi interés profesional ha estado vinculado con los procesos lectores y escritores de estudiantes de primaria y secundaria. Mis preocupaciones, tanto en el diseño curricular como en el ejercicio docente, se han concentrado en el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación lectora de mis estudiantes. Entre 1991 y 1996 trabajé con modelos de comprensión de lectura de textos argumentativos que conocí durante mi paso por la carrera de Filología e Idiomas en la UNC. Se trataba de un instrumento para que el lector reconociera la pregunta problema, la hipótesis, el marco conceptual y el aparato argumentativo de un ensayo académico. Esto lo combinaba con elementos sociohistóricos para la interpretación de textos literarios.

Más tarde, entre 1998 y 2004, mi trabajo en el aspecto lector del área de lenguaje en el IAM estuvo orientado por la *Teoría de las seis lecturas*, desarrollada por el profesor Miguel de Zubiría S. (1995). Sin embargo, quizás desde 2001 mis reflexiones y las de mis colegas en el área de lenguaje del IAM partían de la necesidad de complementar la visión de De Zubiría, pues ella se enfocaba exclusivamente en la lectura de textos argumentativos y expositivos, desconociendo los textos literarios, y lo hacía desde una perspectiva puramente psicológica de recuperación de significados estructurales. Mis intuiciones de entonces partían de la base de reconocer los intereses lectores individuales, así como de sus contextos sociales y culturales específicos. Todo lo anterior estaba enmarcado por una fuerte presión institucional del IAM por obtener buenos resultados en las pruebas de Estado, que habían ido cambiando desde una perspectiva memorística de contenidos hacia un enfoque interpretativo, orientado por la noción de competencias.

En efecto, entre la última década del siglo XX y la primera del XXI el ICFES inició la implementación de las pruebas SABER al finalizar ciclos educativos (5° y 9°) y abandonó la noción de logro cognitivo para asumir la de competencia en general, y la de competencia comunicativa, en particular, primero desde un enfoque semántico comunicativo y luego desde un modelo sociocomunicativo (ICFES, 2007). Los resultados de estas evaluaciones estandarizadas perseguían entonces (y persiguen aún) hacer seguimiento

a las políticas nacionales de calidad de la educación y servir de insumo para los planes de mejoramiento diseñados por las instituciones educativas para cualificar el aprendizaje de sus estudiantes. Así,

El estándar y las competencias nos indican lo que los niños y jóvenes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, no sólo de acuerdo con el ideario y las particularidades nacionales, sino teniendo en cuenta parámetros del mundo desarrollado con el cual Colombia interactúa. Son grandes metas o propósitos, compartidos y comunes para todos, en torno al esfuerzo educativo en los niños (sic), de manera que en todo el país tengamos una educación de calidad. El estándar, es entonces (sic), un criterio claro que permite valorar si la formación de un estudiante cumple o no, con las expectativas sociales de calidad en educación. [...] Estos estándares tienen un nuevo énfasis en el desarrollo de competencias de razonamiento, de análisis, de síntesis, de interpretación, de relación con el mundo en que se vive, de comportamiento responsable, ético y moral. (MEN, 2003, p. 5).

Como lo mencioné arriba, la discusión nacional sobre la calidad educativa y su evaluación mediante pruebas estandarizadas sometía a presión a las instituciones educativas y, por ende, a su personal docente. Mi experiencia al respecto fue casi siempre confusa, pues para los docentes la asimilación conceptual de lo que pedían las pruebas era lenta y la orientación institucional era limitada. Recreé esta experiencia, en forma pseudoliteraria, en un documento escrito para el *Seminario de Problematización* (Muñoz, 2015b):

Escena 1 (Voz 1: Vicerrector académico; Voz 2: Docente de Castellano y Literatura, en función de coordinador del área de Lenguaje).

-Llegaron los resultados del ICFES...

-¿Y qué dicen?

-Mejoramos en X, pero bajamos en Y. El país subió, pero nosotros no.

-Ajá... ¿Y entonces?

-Tenemos que hacer modificaciones curriculares. Es importante hacer énfasis en lectura crítica. Lo único que sé es que usted me responde por esto al final del año.

-¿Y qué es eso de la lectura crítica?

-Consulte los documentos del ICFES.

Escena 2 (Voz 1: Docente de Castellano y Literatura para 9º a 11º, en función de coordinador del área de Lenguaje; Voz 2: Otros docentes del área).

-Bueno, tenemos que reestructurar el currículo del área, según los resultados de las pruebas Saber para 5º, 7º, 9º y 11º. ¿Revisaron los resultados?

-Sí, pero por encimita. ¿Con qué tiempo? Haz una síntesis

-Mejoramos en X, pero bajamos en Y. El país subió, pero nosotros no.

-Ajá... ¿Y entonces?

-Tenemos que hacer modificaciones curriculares. Es importante hacer énfasis en lectura crítica. Lo único que sé es que ustedes me responden por esto al final del año.

-¿Y qué es eso de la lectura crítica?

-Consulten los documentos del ICFES.

La reunión termina. El año escolar está a punto de comenzar. Los docentes elaboramos los planes curriculares y poco después empieza el trájín escolar. Por lo general, los profesores hacemos lo mismo que el año escolar anterior, con alguna que otra modificación menor. Todos, sin excepción, olvidamos consultar los documentos del ICFES. No tenemos tiempo.

De otra parte, en los albores de la primera década del siglo XXI pude conocer el proyecto PISA de la OCDE, cuya originalidad se planteaba en 2003 en términos de su origen intergubernamental, su regularidad trianual (para el estudio de tendencias y de impacto de las políticas adoptadas a partir de los resultados), el grupo de edad estudiado (al finalizar la educación obligatoria) y los conocimientos y destrezas evaluados. Sobre esto último, fue particularmente llamativo el hecho de que dichos conocimientos y destrezas

[...] no se definen a partir de un denominador común de los currículos nacionales, sino a partir de las destrezas que se consideran esenciales para la vida futura. Ésta es la característica más importante del proyecto OCDE/PISA. Tradicionalmente, los currículos se han estructurado en gran medida en bloques de información y de dominio de técnicas concretas, de modo que se han centrado menos en las destrezas que deben desarrollarse en cada área para su aplicación futura en la vida adulta y menos aún en otras competencias más generales, que se desarrollan a través del conjunto del currículum, para resolver problemas y aplicar ideas y razonamientos en las situaciones cotidianas. El proyecto OCDE/PISA no excluye los conocimientos y la comprensión basados en el currículum, pero los evalúa sobre todo en términos de la adquisición de destrezas y conceptos más

amplios que permiten su aplicación cotidiana. (Ministerio de Educación y Ciencia -España- y OCDE, 2003, pp. 19-20)

De este documento me llamó la atención la idea de la literacidad lectora como un aprendizaje de largo aliento (*lifelong learning*). Recuerdo haberlo usado en varias discusiones docentes en torno al problema de la lectura crítica. Sin embargo, mis ocupaciones profesionales me llevaron por otros caminos, y solo vine a recuperar estas ideas años más tarde, durante mi tardía formación en la PUJ.

Por lo tanto, fue aumentando mi interés por el concepto de competencia comunicativa lectora (y por el de lectura crítica en particular). En 2015 leí *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, de Daniel Cassany (2006). Esta lectura coincidió con dos hechos importantes en este recorrido: el primero, asumir el curso de Castellano y Literatura para 9º en el CSC; el segundo, tomar el *Seminario de Problematización* en la línea de Pedagogía, Lenguaje y Discursos, en la PUJ.

Gracias a esa lectura diseñé e implementé con relativo éxito un material didáctico para el primer bimestre del año escolar 2015-2016, el cual implementé con relativo éxito con mis estudiantes de 9º del CSC. Otras lecturas hechas para el *Seminario de Problematización* —Cassany y Castellà (2010), Coll (2005) y Lerner (2001), por ejemplo—, me permitieron proyectar el material didáctico del segundo bimestre. Pero también palpitaba en mí la inquietud por las pruebas estandarizadas para evaluar la competencia lectora.

Anexo 2. Comunicación electrónica con el profesor Fabio Jurado V. (17 noviembre 2015)

Correo no deseado |
Limpiar
Mover a
Categorías
...
↻ Deshacer

Revista-pedagogia y sa...
14 MB

▼

descargar

Desde hace 5 años no tengo ningún vínculo con el ICFES. Si está en la Javeriana allí el profesor Mauricio Pérez podría proporcionarle información. El último número de la revista Pedagogía y Saberes, de la Universidad Pedagógica, está dedicado a las pruebas externas; aquí le envió la versión digital. Respecto al tema que propone tendría que trabajar con los enfoques que ha publicado el ICFES porque es finalmente lo que consultan los maestros; la comparación o contraste entre el enfoque y las preguntas es válido. Saludos.

Juan Carlos Muñoz Collazos

mar 17/11/2015, 4:14 p.m.

Apreciado profesor **Jurado:**

Mi nombre es Juan Carlos Muñoz C. Soy profesor de Lengua Castellana y Literatura en el Colegio San Carlos, en Bogotá. Tras haber estudiado, hace muchos años ya, Filología e Idiomas en la U. Nacional y no haberme graduado, estoy terminando mi Licenciatura en Educación Básica en la P.U. Javeriana. Para mi trabajo de grado he propuesto el análisis comparativo de los marcos conceptuales de las pruebas SABER para 9º en sus cinco aplicaciones, así como el aná

1 de 5

Mostrar todo ×

Anexo 3. Comunicación electrónica con el profesor Mauricio Pérez A. (5 diciembre 2015)

Correo no deseado | Limpiar | Mover a | Categorías | ...

MA **Mauricio Pérez Abril** <mauricioperezabril@gmail.com>
 lun 07/12/2015, 10:02 a.m.

Juan Carlos, buenos días.
 Con mucho gusto. Yo podría este viernes a las 2pm. ¿Le queda bien?
 Saludos.

--
Mauricio Pérez Abril
 Grupo de Investigación
 Pedagogías de la Lectura y la Escritura
 Pontificia Universidad Javeriana
 Bogotá - Colombia
 tel.57-1-3206320 Ext 2637

 **Juan Carlos Muñoz Collazos**
 sáb 05/12/2015, 5:34 p.m.

Apreciado profesor Pérez:

Mi nombre es Juan Carlos Muñoz C. Soy docente de secundaria desde hace más de 20 años. Desde hace 10 años trabajo en el Colegio San Carlos, de Bogotá, D.C. Estudié Filología e Idiomas en la U. Nacional por allá por los años 90, pero nunca me gradué. Hace año y medio decidí ingresar a la Licenciatura de Educación Básica de la U. Javeriana, y actualmente estoy trabajando en mi proyecto de grado con la profesora Gloria Bernal, quien amablemente me dio su correo para escribirle.

Mi propuesta inicial de trabajo de grado está relacionada con el estudio del marco conceptual de las pruebas Saber para 9º desde 2002 hasta 2015, con el fin de revisar su base teórica y cómo ha cambiado la conceptualización de dicho marco conceptual desde entonces hasta ahora. Adicionalmente, me interesa trabajar, desde el concepto de lectura crítica, que, según entiendo, orienta la elaboración de la prueba, sobre si las preguntas de la más reciente prueba Saber para 9º (año 2015) se corresponden con el marco conceptual que las sustenta.

Le escribí hace un mes, aproximadamente, al profesor Fabio Jurado V., consultándole al respecto, sabiendo de su experiencia al respecto. A él le parecieron válidas mis inquietudes y, adicionalmente, me dio su nombre como autoridad en la materia en la U. Javeriana. Fue por esta razón que le solicité a la profesora Bernal el favor de servir de intermediaria para poder contar con su colaboración.

Mauricio 1 de 17

Anexo 4. Comunicación electrónica entre M. Pérez A. y Martha Castillo B. (15 febrero 2016)

Sobre Pisa + Saber



Mauricio Pérez Abril <mauricioperezabril@gmail.com>

lun 15/02, 2:39 p.m.

Martha Castillo <mcastillo@icfes.gov.co>; Juan Carlos Muñoz Collazos ✕



Responder a todos | ▾

Bandeja de entrada

Dra MArtica

Por favor ayúdanos a ubicar los documentos que fundamentan las pruebas SABER, SABER 11 y LECTURA CRITICA...

Es para la investigación que te comenté, que está desarrollando Juan Carlos Muñoz.

--

Mauricio Pérez Abril
Grupo de Investigación
Pedagogías de la Lectura y la Escritura
Pontificia Universidad Javeriana

Anexo 5. Comunicación electrónica con el profesor Bernardo Recamán S. (22 febrero 2016)

Saludo y consulta

Recibidos x



Juan Carlos Muñoz-Collazos <jcmunozcster@gmail.com>

22 feb. ☆



para Bernardo ▾

Hola, querido Bernardo. Espero que todo vaya bien.

Imagínese que estoy en el proceso de trabajo de grado en la PUJ y se me ocurrió la "maravillosa pregunta" de comparar las pruebas PISA de lectura 2015 y las pruebas SABER 9º y/o 11º para el mismo año. Ya creo tener la documentación sobre la PISA, pero ha sido prácticamente imposible conseguir la de las pruebas SABER (pese a haberme metido en la base de datos ftp, donde no hay casi nada al respecto, y haber movido ciertas palancas). Según estas últimas, todo parece indicar que el Icfes bajó los "marcos conceptuales" de las pruebas porque los están reajustando, pese a haber aplicado ya las pruebas correspondientes.

Mi pregunta puntual es si usted conoce a alguien en el Icfes que me pueda ayudar a conseguir los marcos conceptuales de las pruebas SABER lectura para 9º y 11º (año 2015), así como las pruebas mismas (pues dudo mucho que haya un documento sobre la estructura de las pruebas en cuestión).

Un gran abrazo.



Bernardo Recamán <ignotus@hotmail.com>

23 feb. ☆



para mí ▾

Querido Juan Carlos!

¡Me alegra saber de usted! La pregunta es muy pertinente y al ICFES le debería interesar el tema pero desafortunadamente dentro del mismo ICFES hay mucha confusión y por motivo de esa confusión prefieren mantener bajo reserva todos sus documentos. No veo muy factible que liberen las pruebas Saber 11. Las pruebas Saber 9 quizás. Creo incluso que esos cuestionarios los dejan en los colegios. Yo me los he encontrado en algunos.

Voy a averiguar con conocidos (Darío Maldonado de golpe nos puede ayudar) a ver si ellos saben algo o tienen algún contacto que sirva.

Un abrazo,

B

Anexo 6. Comunicación electrónica de la profesora M. Sabogal M., exdirectora de la licenciatura, a la licenciada M. Castillo B., del ICFES. (28 marzo 2016)

deseado | Limpiar | Mover a | Categorías | ... Deshacer

Martha Leonor Sabogal Modera
 mié 30/03, 10:07 a.m.

Bogotá, D.C., 28 de marzo de 2016
 LEB-49 -2016

Licenciada
MARTHA CASTILLO BALLÉN
 Profesional Especializado
 Evaluación educativa y calidad de la educación
 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES
 Ciudad

ASUNTO: Solicitud de documentación

Apreciada Licenciada Castillo:

El estudiante JUAN CARLOS MUÑOZ COLLAZOS, identificado con la cédula de ciudadanía 79242446, de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, requiere, para desarrollar su trabajo de grado, el diseño estructural y el marco conceptual de la prueba SABER 2015 para el grado 9 de educación básica. El estudiante busca comparar dichos diseño y marco con los de las pruebas PISA para el mismo año.


En octubre de 2015, el estudiante solicitó acceso a la base de datos FTP del ICFES. La autorización (contraseña) la recibió en diciembre pasado, pero no ha encontrado la información necesaria. También ha consultado reiteradamente la página web oficial de la institución y tampoco ha podido encontrarla.

En vista de las circunstancias, se comunicó en dos oportunidades con el profesor Mauricio Pérez A., dada su expertise al respecto. En la última ocasión, el profesor Pérez habló telefónicamente con usted, e inmediatamente después le escribió un correo electrónico para conseguir esos documentos. (Se adjunta la comunicación electrónica correspondiente). Nada de esto ha sido fructífero.

Ante esta situación, me dirijo cordialmente a usted con el fin de explorar la posibilidad de brindar al estudiante la información que necesita, dada la premura que existe para que él pueda adelantar su trabajo de grado en el tiempo estipulado por nuestra Universidad.

Agradezco de antemano su atención, y quedo a la espera de su pronta respuesta.

Un saludo cordial,




**Pontificia Universidad
 JAVERIANA**
 Bogotá

Martha Leonor Sabogal
 Directora
 Licenciatura en Educación Básica con énfasis en
 Humanidades y Lengua Castellana
 FACULTAD DE EDUCACIÓN

Anexo 7. Respuesta electrónica de la licenciada M. Castillo B. (31 marzo 2016)

Correo no deseado | Limpiar | Mover a | Categorías | ...

Reenviar: Rta. Solicitud de información

 **Martha Leonor Sabogal Modera**
 jun 31 (3) 4:29 p.m.
 Juan Carlos Muñoz Colzacos

Bandaja de entrada

Hola Juan Carlos, contestó!!!

Martha Sabogal
 Directora Licenciatura en Educación Básica

----- Mensaje original -----
 Asunto: Rta. Solicitud de información
 Enviado: 30/03/2016 4:33 p. m.
 De: Martha Castillo <mcastillo@icfes.gov.co>
 Para: Martha Leonor Sabogal Modera <msabogal@javeriana.edu.co>
 Cc:

Estimada Licenciada **Martha Sabogal**.

En la actualidad los documentos de sustentación teórica de los instrumentos de prueba se encuentran en proceso de revisión y ajustes, por tal motivo no aparecen publicados en la página web del ICFES; embargo, el estudiante puede consultar las guías de orientación que se publican cada año por aplicación. La información que contiene estas guías es muy valiosa en tanto es una síntesis de los requerimientos teóricos y técnicos de las pruebas saber en todas las áreas.

Por otra parte, si el estudiante lo desea, puede acercarse a las instalaciones del ICFES y con mucho gusto atenderemos, hasta donde sea posible, sus inquietudes.

