

CAPÍTULO IV

Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía

— *Analysis and Perceptions of the Evaluation of Critical Reading in High School Education. A Philosophical Perspective.*

Miguel Antonio Rosso Jaimes
Juan Ernesto Tibocho Buitrago
Martha Graciela Arias Rey

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Rosso Jaimes, M. A., Tibocho Buitrago, J. E. y Arias rey, M. G. (2023). Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 87-135). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.04>

Sobre los autores __ *About the authors*

Miguel Antonio Rosso Jaimes

miguel.rosso@uniagustiniana.edu.co

Licenciado en Filosofía, Especialista en Pedagogía y Magíster en Educación. Docente e investigador universitario. Sus áreas de investigación son: educación, pedagogía, currículo y filosofía contemporánea. Profesor de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia.

Juan Ernesto Tibocho Buitrago

juan.tibocho@uniagustiniana.edu.co

Magíster en Educación por la Universidad La Gran Colombia, Especialista en Pedagogía y Licenciado en Filosofía de la Uniagustiniana. Sus áreas de profundización e investigación son: didáctica general y específicas, evaluación educativa y formación docente, además del acompañamiento como tutor, en los ejercicios de investigación en el posgrado de Especialización en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana, Bogotá - Colombia.

Martha Graciela Arias Rey

martha.arias@uniagustiniana.edu.co

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como docente de filosofía en colegios de Educación Media, donde recibió el Premio Compartir al Maestro en el año 2008. Su trayectoria académica e investigativa gira en torno a la educación y pedagogía. Profesora investigadora de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación en la Universitaria Agustiniana, Bogotá - Colombia.

Resumen

La presente investigación analiza cómo comprenden y trabajan la lectura crítica los docentes de filosofía de educación media en comparación a cómo la comprende y trabaja la prueba Saber 11. Para llevarla a cabo se tuvieron en cuenta las percepciones de docentes de filosofía de 10 instituciones educativas y de una persona especializada en el tema; además se analizaron 20 pruebas facilitadas por cada uno de los docentes entrevistados. La información recogida se contrastó con las teorías sobre lectura crítica. Dentro de los resultados encontrados se pudo percibir que tanto la prueba Saber como las realizadas por las instituciones educativas acentúan las preguntas en la comprensión textual, mientras que lo concerniente a lectura crítica y reflexión frente al texto se encuentra en segundo lugar. Se resalta que las instituciones educativas investigadas no priorizan obtener buenos resultados en estas pruebas y prefieren el goce del trabajo en el aula, además de tener claro que las condiciones socioeconómicas son determinantes en el logro de lo que la prueba Saber 11 espera.

Palabras clave: lectura crítica, comprensión textual, competencias lectoras, evaluación.

Abstract

This research analyzes how philosophy teachers of secondary education understand and work on critical reading in comparison with how they understand and work on the *Saber 11* test. To carry it out, the perceptions of philosophy teachers from 10 educational institutions and of a person specialized in the subject were considered; in addition, 20 tests provided by each of the teachers interviewed were analyzed. The information gathered was contrasted with the theories on critical reading. Among the results found, it could be perceived that both the *Saber* test and the tests given by the educational institutions emphasize the questions on textual comprehension, while critical reading and reflection on the text are in second place. It is highlighted that the educational institutions investigated do not prioritize obtaining good results in these tests and prefer the enjoyment of the work in the classroom, besides being clear that the socioeconomic conditions are determinant in the achievement of what the *Saber 11* test expects.

Keywords: critical reading, textual comprehension, reading skills, assessment.

Introducción

En el 2008, 1 % de los estudiantes del país logró ubicarse en el nivel 6 de lectura en las pruebas Pisa (OECD, 2018), donde se miden tanto la comprensión, como el manejo de conceptos abstractos, la posición frente a estos y la capacidad de hacer lectura intertextual, mientras que en la prueba Saber 11 del mismo año, para colegios calendario A, solamente el 13 % llegó al nivel 4 de lectura crítica⁸. Estos resultados y las discusiones que se dan en el ámbito académico en torno a las competencias lectoras de los recién egresados de la educación media llevaron al equipo investigador a preguntarse cuáles son los determinantes de estos resultados, pero, ante todo, cómo trabajan los docentes de filosofía de las instituciones educativas la lectura crítica y si realmente está dentro de sus prioridades alcanzar los resultados que el Estado espera.

Además de las inquietudes anteriores, juega un papel primordial el hecho de haber recorrido parte del ejercicio profesional en instituciones educativas de educación media, en las cuales se entretienen diversos elementos que impiden que lo esencial en la enseñanza de la filosofía sea la lectura crítica, sin el acercamiento al lenguaje filosófico, el deliberar argumentativo sobre diversos temas, el apasionar a los estudiantes por eso que se llama filosofía, en un juego por acercarlos al filosofar, desde las mismas características de los jóvenes a los cuales se les intenta

8 Informe obtenido de la fuente: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

hacer comprender el discurso filosófico, que de por sí va llevando hacia la lectura crítica.

Por lo anterior el texto parte de indagar lo que significa leer críticamente en el contexto de la enseñanza de la filosofía, así como los elementos que entran en juego cuando de lectura crítica se trata, para luego determinar cuáles de esos elementos son tomados por la prueba Saber 11 y ante todo si es posible, desde la enseñanza de la filosofía, la evaluación de la lectura crítica sin dejar de lado la lectura como goce del espíritu. Para hacerlo, se ha decidido escuchar las voces de los docentes de filosofía, sus inquietudes, perspectivas dentro del aula, la forma como evalúan la competencia lectora y particularmente la lectura crítica, y una vez interpretadas sus experiencias, contrastar con lo que propone la prueba Saber 11.

¿Qué es lo crítico en la lectura?

Daniel Cassany (2003) afirma que una persona crítica es aquella que:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (p. 113).

Ahora bien, si analizamos cada uno de estos tópicos en la lectura, denominada por Cassany “comprensión autónoma”, ¿puede lograrse a partir simplemente del hábito de la lectura?, o ¿será necesaria una

mediación de expertos? Para que esta autonomía sea posible, el estudiante debe tener claro qué tipo de texto está leyendo y así podrá saber cómo entenderlo.

Esto se conoce como tipologías textuales. Estas tipologías textuales miden las intencionalidades pragmáticas sobre las cuáles se lee un texto, cuál es el contexto en el que el autor escribe, para quién escribe. Cuando un estudiante identifica la superestructura de un texto, sabe cómo leerlo, pues no leerá de la misma manera una novela que un texto científico o un ensayo filosófico. Se quiere afirmar con esto que lo crítico hace parte de toda tipología textual, y no exclusivamente del texto filosófico. En pocas palabras, se puede leer críticamente una novela, un texto que explique el origen de un componente químico o un tratado filosófico. Lo importante siempre será que el lector sea capaz de identificar intencionalidades. De ahí la necesidad de pensar la lectura crítica en relación a la enseñanza de la filosofía específicamente.

Dichas intencionalidades son pragmáticas, es decir, van rodeadas de contextos que acompañan al escritor, de factores extralingüísticos en el uso del lenguaje, de esas percepciones del mundo, de la realidad que tiene el autor. Por eso, quien se acerca a un texto no está leyéndolo solo a este, sino que también al autor. De este modo, leer críticamente implica ciertas mediaciones dadas por la escuela en torno a contextos de creación textual.

En segundo lugar, Cassany habla de la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se escribe el texto. Ese contexto, tiene que ver no solamente con quién escribe, sino con “desde dónde” escribe. Hablamos entonces de intencionalidades, formas de ver el mundo, adhesiones ideológicas, políticas, académicas del autor del texto, que determinan la forma como se posiciona frente al mundo y cómo, a la vez, toma posturas que deben ser interpretadas adecuadamente por el lector si tiene en cuenta estos y todos los aspectos que puedan rodear el acto de escribir. El lector crítico mira el contexto, se posiciona en el contexto y desde ahí toma postura. No puede tomar postura solamente desde sus presupuestos y preconcepciones, sino que va mucho más allá de aquello que

ya conoce. En el caso de la enseñanza de la filosofía, el lector debe tener en cuenta la tradición filosófica, la rama o la perspectiva de pensamiento en la cual está enmarcada el texto que lee.

Una vez el lector ha logrado entrar en el texto y su realidad está en la capacidad de construir esos “discursos alternativos” de los que habla Cassany, asumiendo posturas personales frente al texto, contrastando el texto con otros, estableciendo acuerdos o desacuerdos. Esto le permite posicionarse ya no dentro del texto, sino frente a este. De esta forma, puede observarlo más allá de lo que el texto dice; por el contrario, el lector tiene algo para decirle al texto. Asume entonces un ejercicio discursivo que le permite argumentar, desde una postura netamente personal, lo que quiere decir frente al texto. Se trata entonces de leer “detrás de las líneas” y no “entre líneas”, como lo referencia Gray (1960, citado por Alderson, 2000).

Algunos autores, como Kalman (2008), consideran que la elección de los textos en la escuela debe estar ligada al contexto de los alumnos y también partir de los conocimientos de estos, de manera que la lectura y la escritura jueguen un papel de transformación política y social, como lo tuvo en los procesos de alfabetización liderados por Paulo Freire. Desde esta perspectiva, la lectura no cumple únicamente el papel de alfabetización, sino que debe permitir al aprendiz poder desempeñarse socialmente, para que se convierta en una práctica social más que no le aisle de la realidad y le ayude a saber leer el mundo, dándole así una función “crítica liberadora” a la lectura. Por tal razón, una parte importante del trabajo del docente de filosofía es la de elegir los textos con los que guiará su clase, pues estos deben estar alineados a los intereses del docente, la asignatura y el estudiante.

El acto de leer va mucho más allá de lo académico, posee una responsabilidad que recae en lo social, dado que la lectura es un proceso por el cual se adquieren creencias (Van Dijk, 1999). A la vez también se puede ser influenciado tanto por los textos que se leen como por aquellos que leen el texto. Algunos discursos pueden manipular las creencias, controlando las ideas del lector; ahí radica la importancia de enfrentarse de

manera crítica a un texto. Al respecto, Van Dijk (1999) dice que: “[...] virtualmente todos los niveles de la estructura del texto y del habla pueden en principio ser más o menos controlados por hablantes poderosos, y puede abusarse de dicho poder en detrimento de otros participantes” (p. 28). A partir de lo anterior, se puede entender la lógica de los discursos escritos y verbales.

Cabe resaltar el papel que tiene el análisis crítico del discurso [ACD], que en palabras de Van Dijk (1999): “En lugar de ofrecer reflexiones filosóficas globales sobre tal papel, el ACD proporciona detallados y sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos” (p.24). Esto quiere decir que analizar críticamente un discurso parte de reconocer la relación que tiene este con el contexto, ¿de dónde surge el texto?, ¿quién lo escribió?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuál es su escuela de pensamiento?, ¿está inscrito en alguna tradición filosófica?, entre otras preguntas que ayudan a entender el trasfondo de las ideas expresadas.

Competencias en lectura crítica

En línea con la postura de Van Dijk —entre otras—, el Icfes, en el marco de referencia de la lectura crítica (2018), parte del modelo de las unidades semánticas sobre las cuales se lee un texto: micro, macro y superestructura, de manera que reconoce los tres niveles sobre los cuales se puede hablar de comprensión lectora: “comprensión literal del texto, comprensión, construcción e interpretación del texto y aproximación al sentido de manera crítica” (p. 17). En lo correspondiente a la formación en lectura crítica destaca tres competencias que se explican a continuación:

Primera competencia: “El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto” (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18).

Esta primera competencia destaca lo que mencionan tanto Van Dijk como Cassany sobre la relación que hay entre un discurso y su contexto, siendo necesario que el estudiante reconozca y trabaje sobre esa relación,

entendiendo que el texto es un producto de uno o varios sistemas sociales y que carga en sí las ideas, creencias y convicciones de esos sistemas. Se habla entonces, en esta competencia, del análisis microestructural. En el campo de la filosofía, el estudiante tiene la tarea de reconocer el discurso filosófico y la relación con el contexto al interior del texto.

Segunda competencia: “El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18).

Esta competencia apunta a que el estudiante identifique la estructura interna del escrito, su coherencia en el desarrollo de las ideas y la lógica detrás de su argumentación, esto como parte de un reconocimiento básico del texto. De esta manera, el estudiante podrá reconocer la estructura argumentativa detrás de las tesis filosóficas de los autores que trabajan en clase.

Tercera competencia: “El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido”. (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18)

La tercera y última competencia propuesta por el Icfes se enmarca en una actitud activa por parte del lector, que mide de manera directa la lectura crítica, pues incentiva al enfrentamiento con el texto, que el estudiante reflexione sobre las ideas del texto y que posteriormente lleve a su juicio estas ideas y sea capaz de discernir sobre ello.

Sumado a lo anterior, Van Dijk (1999) propone que esta posición crítica no vaya solo en la dirección lector-discurso, sino que el lector sea objeto de su propia capacidad crítica. En palabras del mismo autor: “Como todos los investigadores, los analistas críticos del discurso deberían ante todo ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión.” (p. 23). Por lo tanto, aquí cabe destacar que la lectura crítica comienza con una reflexión de las creencias y las ideas propias, de tal modo que estas puedan ser confrontadas con las del texto y su autor.

La evaluación de la lectura crítica

Para este apartado se tendrán en cuenta tres autores, que desde sus diferentes perspectivas acerca del papel de la evaluación en la educación,

permiten descifrar en qué se está fallando con esta y en qué se puede mejorar, específicamente en lo que a este trabajo interesa. Esto es, se trata de revisar el uso de la evaluación de la comprensión textual y la lectura crítica desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional y la noción de los docentes como manipuladores de la evaluación.

La primera concepción que se desea traer a colación en esta discusión, es del docente- investigador Hugo Cerda (2003), quien afirma, en cuanto a la evaluación como mecanismo para alcanzar un logro académico, que muchas veces se desconoce el verdadero significado de esta en el ámbito académico. En otras palabras, se confunde en ocasiones a la evaluación con los objetivos finales de la praxis educativa, por eso no se determina un parámetro íntegro por el cual se pueda dar una visión holística de la practicidad y la fortuna de la educación.

Evaluar la lectura crítica desde la perspectiva de evaluación por logros complejiza un poco el ejercicio, ya que este tipo de lectura busca que el estudiante abra su mirada frente al tema y sea capaz de construir y argumentar, desde lo que se plantea en el texto. Por esta razón, se podría decir que este tipo de evaluación, aunque sirve para motivar al estudiante, no alcanza un verdadero impacto en la manera de percibir la realidad del texto, según la perspectiva del estudiante, ya que no se evalúa únicamente lo crítico, sino que hace más énfasis en lo literal. Así, la evaluación por logros, en últimas, busca una generalidad, lo que quiere decir que los estudiantes deben alcanzar la misma meta. No obstante, allí se pierde la reflexión crítica de los alumnos, pues se desconoce los distintos contextos y realidades a las que pertenecen. Aunque la evaluación por logros es útil en la educación, atenta contra la verdadera esencia de lo crítico, al intentar medir a todos los estudiantes bajo los mismos criterios, sin importar elementos relevantes como los preconceptos y las diferentes miradas que existen frente a una misma realidad.

Por otro lado, y desde una concepción de evaluación integral y del aprendizaje, el docente- investigador Giovanni Iafrancesco plantea que el papel de una institución es ofrecer algunos procesos y herramientas necesarias para la transformación del cuerpo estudiantil. En palabras del autor: “Si la Escuela Transformadora pretende producir los cambios

socio-culturales, entonces busca formar un educando auto-gestionario, pro-activo, protagónico, comprometido, laborioso, productivo, crítico-constructivo, ingenioso, participativo, emancipatorio, creativo, innovador, en realidad un líder transformacional” (Iafrancesco, 2005, p. 19). Pero, ¿cómo lograr que, por medio de una evaluación integral, se cumplan estos objetivos en los estudiantes? Para Iafrancesco, se trata de replantear lo que busca la escuela y cómo lo está consiguiendo. El autor refiere entonces a que, si la escuela busca calidad, realmente está buscando un estudiante autónomo, con la capacidad de reconocerse como un ser de muchas dimensiones y que, a su vez, esté motivado a concretar sus habilidades. Este es partícipe de su proceso, es evaluado constantemente para la mejora de su formación y sobre todo es capaz de motivar ese cambio en otros.

Aquí surge una pregunta más, ¿cómo la institución garantiza que desde la evaluación se apunte a la mejora continua en lectura crítica? Entendemos entonces que la evaluación debe servir, según Iafrancesco (2005), para escalar en la mejora continua, pero este perfeccionamiento es subjetivo, ya que depende de la opinión del docente; de lo contrario, lo crítico dejaría de ser crítico para convertirse en la visión misma del docente.

Por último, en esta discusión, se pretende problematizar no solo el papel que cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino poder conocer cómo la escuela está tomando dentro del currículo académico el papel de la lectura crítica. Esto, además de buscar aprobar una evaluación final tipo Saber 11, trata de cuestionar para qué sirve este tipo de formación para la vida, tal y como lo sostiene el profesor Philippe Perrenoud (2012). Este autor organiza en tres grandes categorías los distintos saberes que todo estudiante debe completar y perfeccionar a lo largo de su vida académica, para lograr ser competente para la vida profesional. La primera, según el autor, son las disciplinas de un campo de saber: algunos ejemplos son la biología, la química, la física, las matemáticas, la filosofía, la historia y las segundas lenguas. La segunda categoría son las educaciones: allí encontraríamos áreas como la educación física, musical, artística, cívica o ciudadana, sexual, tecnológica, y moral o ética.

Por último, encontramos la categoría de las disciplinas ausentes en la enseñanza obligatoria, la cuales Perrenoud (2012) lamenta no encontrar en los currículos de las instituciones educativas. Ejemplos podrían ser la psicología o el psicoanálisis, la sociología, el derecho, la criminología, la arquitectura y el urbanismo. La mayor problemática de esta discusión es que si bien todas las áreas merecen un espacio digno dentro de la jornada académica, la distribución de esta intensidad horaria pareciera ser vista más en competencia laboral y estandarizada por medio de la evaluación, que en utilidad para la vida cotidiana y social.

En el texto de Perrenoud (2012), se pueden percibir dos elementos fundamentales, primero, que efectivamente la lectura crítica no ocupa un lugar importante dentro de los saberes enseñados en la escuela, lo que conlleva a una consecuencia perjudicial en los estudiantes que luego se enfrentan a una vida profesional y laboral. En segundo lugar, para la mirada institucional, la lectura crítica debe ser abordada por todas las áreas del conocimiento, es decir, todas las asignaturas deberían dentro de su campo, reflexionar y estimular la lectura desde una perspectiva crítica, lo que conlleva una problemática incluso más compleja, ya que aunque todas las disciplinas le apuntan a la mejora de esta habilidad, ninguna tiene la responsabilidad directa que el estudiante lea de manera crítica y se acerque a algún texto con una visión argumentativa.

Toda esta discusión permite cuestionar el impacto de las disciplinas y su nivel de importancia en la vida del individuo, ya que como bien lo sostiene Perrenoud (2012), todo conocimiento es relevante, pero no todo se materializa en la vida real y cotidiana. Esto a diferencia de la lectura crítica, que, sin importar, el contexto en el que se mueva el estudiante, hace parte de las habilidades necesariamente útiles. A su vez, la lectura crítica de la filosofía puede ayudar al estudiante a racionalizar el contenido y llevarlo a la práctica de su cotidianidad. Un médico puede no tener presente una teoría política o filosófica a la hora de interpretar unos exámenes, pero la habilidad de leer críticamente es esencial para el posterior proceso de formulación de medicamentos. También un ingeniero puede obviar ciertos elementos de la criminología o hasta del derecho, pero no le es viable que ignore los pasos necesarios para comprender la importancia de una interpretación acerca de leyes físicas o

matemáticas. Asimismo, el docente en el aula de clases podría no tener presentes todas las grandes áreas del conocimiento, pero omitir la lectura crítica sería ir en contra de la esencia de enseñar e intentar que el estudiante interprete su propia realidad y su propio contexto.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, por lo tanto, la recolección de datos se realizó con el fin de “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Hernández, 2014, p. 8). En este caso, es respecto a lo que significa la lectura crítica desde su experiencia como docentes y contrastar sus respuestas con lo que entiende el Icfes en su prueba de lectura crítica, lo que permite ejecutar una interpretación de los datos por medio de un análisis de contenido.

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó con diez instituciones educativas, privadas y oficiales, una institución de bachillerato técnico, una rural y una semestralizada de educación alternativa. La muestra de instituciones se eligió teniendo en cuenta que los docentes tuvieran el papel de docentes de filosofía en instituciones educativas de educación media. La elección de estos profesores fue no aleatoria, a partir de los contactos establecidos, sin tener rasgos diferenciadores por el tipo de institución. Además, el mismo grupo de docentes facilitó las pruebas de lectura crítica diseñadas por ellos para su correspondiente análisis. De las pruebas recibidas se seleccionaron solo aquellas que se identificaran con la estructura planteada por el Icfes, para que la contrastación estuviera en línea con la prueba Saber 11. Por otro lado, se contó con la participación de una docente especializada en el tema de la lectura crítica, con una amplia experiencia en la enseñanza y evaluación de esta habilidad, con ayuda de los parámetros dados por las pruebas de estado Icfes.

Para lograr los objetivos de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos: en primer lugar, las categorías halladas en la revisión bibliográfica sobre la lectura crítica; en segundo lugar, las

categorías encontradas en el documento oficial del Icfes respecto a la lectura crítica; en tercer lugar, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, relacionadas con el objeto de estudio, y para finalizar las pruebas llevadas a cabo por estos docentes para evaluar la lectura crítica de sus estudiantes. Las preguntas de las entrevistas se elaboraron a partir de los insumos que se encontraron en la revisión documental, de tal manera que la triangulación de las categorías fuera acorde tanto con las percepciones de los docentes como con las definiciones y caracterizaciones que se dan sobre la lectura crítica.

Al hacer el análisis comparativo entre lo que entienden los docentes por lectura crítica y lo que entiende el Icfes en su prueba Saber, se eligieron las categorías “comprensión textual”, “análisis superestructural”, “procesos argumentativos” y “evaluación de la lectura crítica”. Si bien el Icfes separa la categoría “reflexión” de la de “procesos argumentativos”, consideramos necesario formar, a partir de estas competencias, una sola categoría, a la que denominamos “procesos argumentativos”, teniendo como referente la revisión bibliográfica.

A continuación, se presenta el cuadro correspondiente a categorías, subcategorías y categorías emergentes. Estas últimas son el resultado de las voces de los docentes y toman fuerza y significado en los objetivos de la presente investigación

TABLA 1. Categorías, subcategorías y categorías emergentes tenidas en cuenta

Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes
Comprensión textual	Análisis de contenidos locales	Contexto
	Categorías filosóficas	
Análisis superestructural (articulación entre las partes)	Caracterización del texto filosófico	
Procesos argumentativos	Identificación de argumentos	Intertextualidad
	Reflexiones en torno al texto	
Evaluación de la lectura crítica		

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos, se codificaron las entrevistas. Esta codificación respondió a las categorías que surgieron tanto de la revisión de la literatura como de las competencias propuestas para la prueba Saber, de manera que se lograra consonancia con lo que se pretendía en la investigación. Paralelamente, se revisaron las pruebas en las que los docentes entrevistados evaluaban la lectura crítica, con el fin de contrastar lo dicho en las entrevistas con la práctica docente. De la triangulación de la revisión literaria, entrevistas y análisis de pruebas surgieron las categorías emergentes relevantes para la investigación.

Resultados y análisis

Se presenta a continuación una síntesis de los datos extraídos tanto de las entrevistas a los docentes de filosofía de educación media como de los análisis realizados a las pruebas diseñadas y evaluadas por los docentes de acuerdo con las categorías de análisis propuestas.

Comprensión textual

Uno trata de romper ciertas barreras para tratar de llegar a una comprensión un poco más amplia, más extensa en donde no solamente se mire el texto como algo descontextualizado, que es lo que muchas veces pasa, sino más bien se contextualice y se mire lo fundamental o lo principal dentro de algunos autores (entrevistado n.º 2).

Así se expresó uno de los docentes sobre el significado de la comprensión textual y su relación con el contexto. Esta ubicación contextual de la que hablan estos docentes está referida al autor, al momento en que escribe la obra, a las categorías filosóficas.

Sin embargo, llama la atención las respuestas de algunos docentes que centran la elección de los textos en el estudiante, es decir, hacen depender el contexto del lector, no del texto: “Ahora, intento también conocer los intereses de los estudiantes y buscar textos que se acomoden a

sus intereses” (entrevistado n.º 6). A su vez, el entrevistado n.º 3 afirma: “Pues yo parto de una idea y es que para comprender un texto hay que analizar primero el individuo, es decir, a quién está tratando de comprenderlo”.

Si bien es importante elegir los textos teniendo en cuenta la población y el lector, también es necesario, en el caso de la lectura crítica, seleccionar textos que permitan un mayor desarrollo de esta habilidad en los estudiantes, pues podría llegar a caerse en el error de elegir creyendo que el estudiante no podrá acceder a algún texto por su dificultad, en particular textos filosóficos. Así, la docente especializada en lectura crítica sostuvo que: “Comprender un texto hace parte de intentar encontrar el mensaje que existe entre líneas, pero lo crítico va un paso más allá, lo crítico hace referencia a lo que yo extraigo de ese texto y contextualizo en mi realidad” (entrevistada especializada). Esto anterior es importante en cuanto que existe una marcada diferencia entre leer, interpretar y comprender, que efectivamente son pasos obligados para lograr una respectiva postura crítica al respecto.

Ahora bien, el Icfes, al referirse a la comprensión textual, habla de contenidos locales y microestructura como primer paso de la lectura crítica. Al respecto, el entrevistado número 10 afirma:

El primer paso es que entiendan lo literal porque a veces ni siquiera eso tienen la facilidad de entender, ya que usan términos bastantes complejos en filosofía, entonces entender qué quiere decir literalmente un texto es complejo para un niño de sexto o séptimo, aún a décimo y once también les parece complejo. Y, a partir de eso, en que primero traten de contextualizar esas palabras que están entendiendo en la historia de los filósofos, hay que darles un contexto histórico de la obra que van a leer antes de acercarse a la obra.

Esa complejidad del texto que comentan los docentes no impide que se arriesguen con acercar a los estudiantes a textos filosóficos de cierta complejidad, pues, para ellos, es importante que se aproximen al lenguaje filosófico, a las categorías propias de la filosofía y, para varios de ellos, es importante que el estudiante se refiera a las fuentes filosóficas

para entender el significado de las palabras que le representan cierta dificultad. El acercamiento a este lenguaje filosófico resulta fundamental en el proceso de enseñanza de la filosofía.

La identificación microestructural es entonces para los docentes fundamental en la comprensión textual. Aunque para algunos pueda parecer arriesgado que los estudiantes lean textos filosóficos, para otros, es supremamente importante, con el fin de que el estudiante se acerque a niveles superiores de lectura crítica.

Respecto a las pruebas elaboradas y facilitadas por los docentes, de las 129 preguntas analizadas, 76 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 58,91 % y, en el caso del Icfes, contemplan el 25 %.

Se encontraron preguntas de reconocimiento implícito de términos dentro del texto a partir del ejercicio de deducción: “De lo planteado en el texto podría deducirse que la antropología [...]” (prueba 2). En el caso de la configurada en el Icfes (2018): “figúrate una bota aplastando un rostro humano...incesantemente” (pregunta 16, cuadernillo 2018), en la cual el estudiante debe deducir a partir de una frase la idea central de este. Esto arroja de manera directa a la comprensión fundamental, mas no a posturas respecto al texto. Como estos ejemplos se encuentran otros tantos en las diversas pruebas.

En lo anterior, se plantea un proceder distinto: mientras que los docentes de colegio procuran un entendimiento más general a partir de la lectura, el Icfes propone un ejercicio de comprensión basado en fragmentos o frases cortas de un texto.

Bajo esta misma lógica, en el cuadernillo de preguntas del Icfes (2018), se encuentran preguntas como: “31. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?”. Continuando con la estructura de identificar una idea a partir de frases cortas o afirmaciones, lo que también se conecta con la competencia 2, que guarda relación con la competencia de análisis superestructural.

Otro tipo de preguntas que se observan repetidamente son las del tipo “según el texto”. Véase el caso de la pregunta 9, de la prueba 15. “Según el texto, un príncipe que puede llevar a la destrucción del pueblo, sería aquel estadista que es”. O del tipo de identificación de ideas principales, como la de la pregunta 5, de la prueba 14: “Un título que puede resumir las ideas principales de este texto sería:”. Además de que el texto elegido es más del orden informativo-descriptivo, lo que concuerda con la colilla cuando habla de ideas principales y no de tesis o argumentos.

En lo concerniente al contexto no encontramos preguntas en las pruebas elaboradas por los docentes que hicieran referencia a este aspecto, lo que en cierta forma se contradice con las inquietudes arrojadas por los entrevistados.

Análisis superestructural

Creo que la lectura de un texto filosófico, la estructura como tal, la diferencia es que lo invita a uno a cuestionarse y a querer ahondar más en lo que el texto nos está dando. Si bien nos están planteando una tesis y el texto es la defensa o la contrapostura de esa tesis lo que le invita a uno es a indagar más en ese texto (entrevistado n.º 8).

El docente reconoce aquí la importancia de conocer la superestructura del texto filosófico, para que este pueda ser comprendido y, por ende, para que la lectura crítica sea más asertiva. Hacia esa identificación estructural apunta la prueba saber, que el estudiante reconozca la estructura de un texto argumentativo y la diferencie de un texto narrativo o informativo. Pese a la complejidad de un texto argumentativo, es importante para la mayoría de los docentes que el estudiante se acerque a él, lo examine, identifique sus partes y así pueda llegar a tomar postura frente al texto. Sin embargo, algunos docentes consideran que textos literarios también pueden llegar a servir para acercarse a la filosofía. Aunque queda la duda de si será suficiente para que el estudiante maneje la superestructura propia del texto filosófico, que a la vez le permitirá desarrollar habilidades para la lectura crítica, desde la mirada del Icfes.

También se pudo identificar que los docentes no tienen claro qué es microestructura o la superestructura textual. El análisis textual es un todo, independientemente de cómo se realice el desarrollo de habilidades lectoras. Así, el entrevistado 8, si bien en una de las respuestas habla claramente de la superestructura textual del texto filosófico, en otra réplica pareciera que confunde la microestructura con la superestructura: “El elogio de la locura de Rotterdam, tiene ciertas categorías y dentro de su estructura es importante entender mucho contexto de la filosofía y de la política y de la cultura medieval para poder enfrentarse a este texto”. Vale decir que el contexto hace parte de lo que el Icfes denomina “análisis de contenidos locales”, mientras que la estructura remite directamente a la “articulación entre las partes”.

Pese a esas ambivalencias, para los docentes, el reconocimiento de la estructura textual es fundamental en una adecuada lectura: “una persona, considero, entiende un texto cuando lo puede explicar, es que para explicar un texto uno tiene que identificar los conceptos, identificar la estructura, e identificar los conceptos metidos dentro la estructura. Eso da como resultado el dominio del tema” (entrevistado n.º 3). Ese reconocimiento de la estructura facilita la comprensión, lo que garantiza, en cierta medida, una mirada más asertiva del texto.

Respecto a las pruebas, pudimos observar que, de las 129 preguntas analizadas, 16 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 12,43 %. En el caso del Icfes, se contempla el 42 %, lo que resalta nuevamente la diferencia porcentual al momento de estructurar las pruebas de lectura crítica. En este caso, el Icfes (2018) respalda esta habilidad mencionando que:

la lectura crítica supone la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de textos para este propósito (p.16).

Estos mecanismos están relacionados con la habilidad de identificar la estructura y las partes de un texto, junto a la capacidad de reconocer

cómo se relacionan entre sí para darle sentido al todo, de allí que las preguntas de esta competencia en el examen del estado —42 %— apuntan a segmentos específicos. Un ejemplo es la siguiente pregunta: “11. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre el contenido del texto y el título de la obra de la que se extrajo?”. Aquí se logra cumplir la intención del examen, la cual es que el estudiante reconozca la idea del título y cómo esta se relaciona con el contenido del texto. Otro ejemplo extraído del cuadernillo del examen Saber 11, se mantiene en la línea del reconocimiento del título como elemento fundamental para la comprensión del texto en general: “20 ¿Cuál de los siguientes títulos se ajusta mejor al contenido del texto?”.

Sin embargo, en los instrumentos analizados se encontraron preguntas que, si bien van en la dirección de esta competencia, lo hacen con un énfasis distinto, por ejemplo: “¿Cuáles son las ideas que sustentan directamente las conclusiones del texto?” (prueba 5). En esta pregunta, el estudiante debe leer un texto y a partir de las ideas que encuentra debe hacer una relación con las conclusiones que alberga el escrito. Aquí se ve cómo se hace una relación de los argumentos con las conclusiones del autor, también cabe destacar que esta cuestión es abierta y no ofrece respuestas previas de tipo A o B, como si lo hacen las pruebas del estado.

Lo anterior podría explicar por qué los docentes le dan a este tipo de preguntas un espacio menor en sus pruebas a comparación del Icfes, ya que al establecerse como preguntas abiertas dan espacio de reflexión más amplio, involucrando otras competencias y desdibujando la línea que separa una competencia de otra.

Procesos argumentativos

Quando voy desarrollando su corpus y paso a paso de pronto con algunas de sus citas, la vamos leyendo y vamos preguntando a los muchachos si les gusta, qué entienden del texto, que no entendieron de ese párrafo, y así se le facilita esa comprensión y asimilar el texto filosófico (entrevistado n.º 9).

Este entrevistado reúne el pensar de los demás entrevistados, pues es común y necesario que los estudiantes en la asignatura de filosofía desarrollen procesos argumentativos, independientemente de si la lectura que se realiza es o no de la disciplina. Así mismo, la docente especializada sostiene que en su caso “existen muchos estudiantes que solo leen y no alcanzan el nivel de comprensión, ya que no se hace un verdadero proceso de contextualización con la realidad misma en la que se mueve el estudiante y lo que se está leyendo”. Esto último va muy de la mano con la posición de varios docentes, quienes argumentan que los procesos para alcanzar una significativa lectura crítica deben partir de un acercamiento al texto sin prejuicios y con libertades de interpretación frente a este.

Pero el Icfes, en su documento de la prueba Saber, no se queda solamente en la identificación de argumentos, sino que también considera necesario que se sumen el “advertir presupuestos y derivar implicaciones”. Este segundo elemento no fue fácilmente identificado en las entrevistas, salvo para el entrevistado n.º 6, quien afirma:

[...] yo comprendería que cuando se hace ejercicio de lectura uno pueda descubrir en el texto los argumentos del texto, su estructura, las intencionalidades, las relaciones que se pueden estar estableciendo entre esas ideas y las relaciones que puede tener con alguna realidad, algunos eventos o con otros textos.

Esa relación de intertextualidad, de derivar implicaciones, considerada como uno de los pasos más avanzados de la lectura crítica, pareciera no ser de gran importancia para los docentes. Si bien en sus clases analiza la realidad, no pareciera que estuvieran directamente relacionadas con los textos; hacen parte del desarrollo de habilidades argumentativas, mas no de habilidades de lectura crítica directamente relacionadas con textos. De igual manera uno de los entrevistados complementa lo mencionado hasta aquí de la siguiente manera:

La relación intertextual comienza cuando se demuestra a los estudiantes que todo es una narrativa y que todo es un discurso. Aunque no toda la literatura tiene un mensaje serio, si existen palabras con una

carga semántica significativa y que casi todas las cosas están marcadas por una realidad (entrevistada especializada).

Respecto a las pruebas revisadas, pudimos observar que, de las 129 preguntas analizadas, 37 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 28,68 %. En el caso del Icfes, contemplan el 33 %.

Sobre esta competencia, el Icfes (2018) manifiesta las dificultades de su evaluación de esta manera:

Es importante mencionar que pruebas de lectura crítica efectuadas a partir de preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple o preguntas abiertas de respuesta corta, tal como las que aplica el Icfes, no pueden evaluar todos los aspectos de la lectura crítica (p. 18).

En este punto se logra identificar una de las mayores discrepancias entre las pruebas de Estado y las de los docentes de educación media, pues estos últimos optan generalmente por crear preguntas abiertas, las cuales le dan un espacio más amplio y activo al estudiante para reflexionar y tener una postura crítica. Esto, a la vez, puede alejarlos un poco del texto si no se orienta adecuadamente la pregunta y si no se retroalimenta la respuesta desde el texto.

En la prueba Saber 11 algunas de las preguntas son de naturaleza contraargumentativa o de desacuerdo con un texto o propuesta, por ejemplo: “18. Considere el siguiente resumen del texto anterior [...]. El anterior resumen se puede describir como inadecuado porque (2018)”. En la anterior pregunta el estudiante debe elegir en respuesta cerrada las razones por las cuales un resumen de un texto que acaba de leer no es adecuado. Si bien es una pregunta que apunta a algunas habilidades de lectura crítica, se queda corto en el margen de acción del estudiante y limita el diálogo entre el estudiante y el texto.

Para finalizar, algunas preguntas de los docentes en esta competencia procuran que el estudiante tenga un espacio más amplio de argumentación y razonamiento. Se destacan preguntas tipo abierto como: “Explique un tipo de argumento planteado en la lectura, con un ejemplo diferente al de la lectura” (prueba 7). Aquí el docente invita al estudiante

a que tome un elemento del texto y lo explique desde sus propios conocimientos, lo cual le permite al estudiante interactuar de manera directa con las ideas que aprehende del texto y además le da la oportunidad de completar los argumentos del texto con ejemplos propios del lector.

También se destacan preguntas del tipo intertextual, que le implican al estudiante, además de conocer las categorías filosóficas, establecer relaciones y tomar posturas, caso de la pregunta número 1, de la prueba 11. Allí, a partir de la letra de la canción *Juanito Alimaña*, se le pregunta a los estudiantes: “A partir de las concepciones del estado de naturaleza puede decirse que Juanito alimaña es:” y las posibilidades de respuesta están conectadas con las concepciones de *Estado* que plantean Rousseau, Locke, Hobbes y Smith. Esto implica para el estudiante reunir todas las competencias de las que habla el Icfes en una sola pregunta. Sin embargo, vale aclarar que este caso se presenta solamente en dos de las pruebas analizadas.

Si bien en las pruebas analizadas en las instituciones educativas solo el 28,68 % corresponden a esta categoría, cabe rescatar que dentro de las pruebas entregadas por los docentes y no evaluadas en la investigación, porque no correspondían a la estructura de la prueba del Icfes, hubo un interés grande por el desarrollo de la argumentación por parte de los docentes, en preguntas de tipo abierto, en las que confrontan a los estudiantes con sus conocimientos y con los textos leídos: “Explique un tipo de argumento planteado en la lectura con un ejemplo diferente a la lectora”, o ¿Por qué se habla de tipos de conversaciones en la resolución de conflictos? Explique uno de los tipos de conversación”. La intención de estas pruebas es precisamente desarrollar habilidades argumentativas en los estudiantes, ligadas a procesos de comprensión.

Evaluación de la lectura crítica

Evaluar la lectura crítica es difícil, pero a mí lo que me importa es un paso a paso, reconocer la literalidad, lo inferencial y lo último para la evaluación, en mi caso, es el proceso crítico que no es quedarse con la

lectura del texto sino producir algo sobre el mismo texto y ahí es donde empieza el proceso de la escritura (entrevistado n.º 1).

Bajo el presupuesto de los análisis de las categorías anteriores, podríamos en cierta medida adherirnos a la respuesta de este entrevistado, pues existe un grado de dificultad de evaluación de la lectura crítica, más cuando no se tiene claro qué significa. La evaluación de lo literal e inferencial parece ser algo menos complejo para los docentes. Responder por lo que dice el texto evita la subjetividad en el momento de evaluar, aspecto que no es fácil de superar cuando se intenta evaluar una postura frente a este o interpretar los argumentos del autor, unidos a su contexto y desligado de las visiones tanto del docente como del estudiante. La razón es que podría caerse en el error de que el docente evalúe desde su perspectiva, alejándose del texto o que valide las posturas de los estudiantes para aplaudir su capacidad argumentativa, aunque esta pueda ser distante de lo que el texto quiere decir:

Las lecturas que abordo sobre el texto, lo literal y lo inferencial es una cosa, pero cuando ya les doy pie para poder interpretarlo y generar esa lectura crítica, ellos hacen maravillas; pero pienso que es importante encaminarlos y no botarles la lectura sin un propósito (entrevistado n.º 1).

Pero ¿qué son esas maravillas? Al parecer van ligadas a ese “propósito”, que tampoco es muy claro en las respuestas o que quizá, sea simplemente lo que dice el mismo entrevistado: “cuando ya se encuentran con el texto ya amar u odiar un autor es decisión de cada quien”. Esta también puede ser una de las dificultades al evaluar la lectura crítica: las tensiones entre las pasiones del docente y las del estudiante, siendo este aspecto no determinante en el momento de evaluar la lectura crítica de manera objetiva. También surge otro interrogante: ¿por qué lo literal y lo inferencial no hace parte de la lectura crítica?, ¿queda entonces por fuera de esa categoría el análisis microestructural?

Esa dificultad es reiterativa y va acompañada de una negación a realizar evaluaciones que tengan que ver con la forma de evaluar la prueba Saber:

Si por mi fuera, no haría evaluación de opción múltiple en filosofía, por lo menos creo que en otras áreas es posible y es válido, pero en filosofía por lo menos en la parte interpretativa no la veo en ese sentido tan fácil porque el aporte del estudiante es más allá, y yo trato de evaluar precisamente, y a veces muchas de las evaluaciones que yo hago por lo menos, las evaluaciones de corte de bimestre son textos, textos argumentativos, donde el estudiante pueda permitirse tomar los temas que hemos visto, los textos que hemos leído, y aplicarlos a un tema que a él le interesa (entrevistado n.º 10).

Cabe la pregunta si esa negación a elaborar ese tipo de pruebas afecta que el estudiante no obtenga los resultados que se esperan en la prueba Saber. Más adelante, el mismo entrevistado afirma: “Cuando es prueba tipo Icfes bueno ... ahí es cuando siento que faltan herramientas para construir pruebas tipo Icfes para filosofía, porque uno a veces se basa en textos o se basa en diferentes guías que tienen preguntas y la mayoría de preguntas son literales”. Queda pendiente indagar las razones que llevan a los docentes a no saber cómo elaborar pruebas de lectura crítica bajo la estructura que se tiene en cuenta tanto en las pruebas Saber como en las pruebas PISA .

Junto a las dificultades y negaciones en el momento de llevar a cabo pruebas para evaluar la lectura crítica, existe esa tendencia a separar las habilidades, es decir, a no entender la lectura crítica como un todo en el que entran todos los elementos analizados:

Cuando preparamos evaluaciones en filosofía atendemos como institución a aportar al desarrollo de competencias para la prueba Saber y la evaluación final se elabora teniendo en cuenta los criterios de lectura crítica de la prueba Saber. En ese sentido, los textos que se seleccionan y la forma en que se elaboran las preguntas apuntan más a esos horizontes de comprensión para no quedarnos solamente en esos lineamientos de las pruebas Saber, sino para también evidenciar de qué manera están comprendiendo el texto (entrevistado n.º 6).

Luego, ¿los horizontes de comprensión no hacen parte de la prueba Saber?, ¿no hacen parte de la lectura crítica? En estas confusiones de los

docentes podemos encontrar los vacíos en los resultados de las pruebas Saber.

Por último, la entrevistada especializada nos hace ver la distancia existente entre los esfuerzos de los docentes por evaluar lo concerniente a lectura crítica y los estándares de la prueba tipo Icfes, principalmente cuando sostiene que:

Lastimosamente a nosotros como profes, nos toca preparar a los estudiantes únicamente para que se presenten y obtengan un buen resultado en la prueba Saber 11, pero la prueba sí es muy cerrada, se supone que se busca un lector crítico, pero sus respuestas deben ser limitadas, es decir, se busca la generalidad y la generalidad es la primera en asesinar lo crítico y argumentativo. Un claro ejemplo de ello, es cuando en la prueba de lectura crítica del Estado, se le orienta al estudiante que cuál de las opciones (por lo general cuatro no más) considera que es el título más apropiado para la caricatura o para el texto. Esto es muy subjetivo y atropella todo intento por evaluar su lectura crítica y cualquier proceso de argumentación y comprensión al respecto (entrevistada especializada).

Como bien menciona la docente, existe una brecha entre las intenciones de los docentes en el aula de clases por incluir elementos fundamentales que nutran y refuerzan la lectura crítica en sus estudiantes y el tipo de preguntas de las pruebas Saber 11, ya que allí, de manera reiterada, se tiende a generalizar el conocimiento. Este efectivamente es el primer paso para atacar directamente las intenciones de la lectura crítica. A su vez, impide la consolidación de un pensamiento crítico y una verdadera comprensión textual.

Respecto a las pruebas evaluadas, los docentes evalúan diferentes aspectos, pues algunos enfatizan la comprensión de contenidos textuales y de categorías filosóficas; otros prefieren que los estudiantes tomen posturas tanto frente a temas generales como frente al mismo texto. Esta variedad no va en detrimento de la lectura crítica; sin embargo, sí se observa una tendencia hacia la comprensión, siendo este el primer nivel para llegar a la lectura crítica propiamente dicha.

Conclusiones

Indiscutiblemente, los docentes llevan a cabo diferentes estrategias para potenciar en sus estudiantes la lectura crítica. Con ese ánimo parten de sus propias percepciones frente a las cuales no hay mucha claridad en lo que significa la lectura crítica o cómo esta es vista desde la prueba Saber 11. De este modo, hay distancias significativas entre lo que los docentes evalúan y lo que la prueba Saber 11 evalúa.

Trabajar en la argumentación, en que los estudiantes piensen por sí mismos y tomen posturas frente a los textos que leen, es un común denominador, aunque se evidencia —a partir de las entrevistas— que la argumentación oral sigue siendo el privilegio de la mayoría de ellos y el centro del trabajo en el aula.

Es razonable suponer que los docentes de filosofía de educación media y los planteamientos del Icfes sobre lectura crítica tengan puntos comunes. Esto no significa que se trate de un proceder exactamente igual, sino que habría que entender con mayor profundidad estas dos posturas. A su vez, se deben comprender los objetivos de la enseñanza de la filosofía con los que el docente implementa la lectura crítica.

También es importante identificar lo que hacen los docentes en el aula cuando evalúan las competencias en lectura crítica, pues es el lugar donde cotidianamente los estudiantes se ejercitan y se forman en habilidades lectoras que posteriormente serán objeto de examen por parte del estado. ¿Qué evalúan los docentes en lectura crítica y cómo lo hacen? Desde luego, para entender esta relación también se debe explorar la manera en la que el Icfes configura el módulo de evaluación de lectura crítica y que en muchos momentos no es una prioridad para los docentes, pues hay pasiones, necesidades, deseos, intuiciones en el aula que sobrepasan ese mecanismo de pregunta respuesta a la que deben algún día enfrentarse los estudiantes y que si bien desarrollan habilidades particulares, puede ir en detrimento del disfrute de la filosofía evidente en las intuiciones y los objetivos que tienen los docentes.

Evaluar la lectura crítica a partir de pruebas estandarizadas no es una prioridad para los docentes, pues los contextos determinan las necesidades formativas de sus estudiantes. Es esa lectura oculta que se puede hacer de la distancia existente entre lo que realmente se hace en el aula y lo que le interesa al sistema en general y que rompe en determinados momentos con los retos particulares de cada institución educativa. No es que los docentes no trabajen desde lo que se les exige, sino que trabajan desde lo que tienen, pues se evidencian grandes esfuerzos por desarrollar en sus estudiantes múltiples formas de acceder y conocer el lenguaje filosófico, con las implicaciones y características que este tiene en la dificultad de su comprensión.

Por eso, llama particularmente la atención algunas de las pruebas de lectura crítica analizadas no se centran en textos filosóficos, sino en literarios o relacionados con el contexto de los estudiantes. Esto lleva a pensar en qué es prioritario para el docente de filosofía: ¿responder a pruebas o intentar que los estudiantes entiendan y se acerquen a las cuestiones fundamentales de la filosofía que también lo forman? También supone que los docentes no perciben que al diseñar pruebas con la estructura de Saber II pueden poner en evidencia qué tanto han aprendido a comprender, argumentar, y contraargumentar sus estudiantes desde esa estructura, que no se distancia lo suficiente de lo que significa leer críticamente desde la perspectiva de los docentes.

Otro aspecto que puede entrar en juego en esa distancia de los docentes frente a las pruebas estandarizadas es que la elaboración de estas requiere de competencias particulares, de preparación en el diseño de estas, de tiempo, que muchas veces no se posee, tanto para la elaboración como para la ejecución por parte de los estudiantes, máxime cuando se da prioridad a otras actividades en el aula de clase.

Para finalizar, es evidente en las pruebas Saber que el ejercicio de lectura crítica no le corresponde solamente a la clase de filosofía y que es competencia de todas las asignaturas, pues el contenido de esta no se limita a textos relacionados con humanidades, sino que acude a diversos campos del saber, aunque en el imaginario social en esencia es

una competencia que se desarrolla fuertemente en el estudio de la filosofía y más cuando el Icfes cambió la prueba de filosofía por la prueba de lectura crítica.

Referencias

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 2003(32), 113-132.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Editorial Magisterio.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). México D. F.: McGraw-Hill.
- Ianfrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje, fundamentos y estrategias*. Editorial del Magisterio.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de referencia para la evaluación*.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 107-134.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Magisterio.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). PISA 2018 Results. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.

Anexos

ANEXO 1. Selección de preguntas elaboradas por docentes de instituciones educativas

Prueba 2

El pensamiento filosófico contemporáneo

Por pensamiento “filosófico contemporáneo” se entiende el período de reflexión intelectual desplegado desde el siglo XIX hasta nuestros días. Si se toma como época, la contemporaneidad se caracteriza por la abundante producción filosófica surgida tras las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas, científicas y religiosas de occidente (consideradas por algunos como signos evidentes de una profunda crisis). En el siglo XIX se dieron grandes revoluciones que cambiaron radicalmente la forma de vida y la cosmovisión de muchos seres humanos, lo anterior acompañado de todo un cúmulo de problemas y situaciones que se convirtieron en la excusa perfecta para llevar a cabo una profunda reflexión.

La Revolución Industrial (s. XIX) trajo grandes cambios en las estructuras sociales y económicas de Europa. El desarrollo científico y técnico posibilitó la aparición de la fábrica y la superación del tradicional

sistema manufacturero. Los productos se empezaron a producir a gran escala para complacer los mercados locales y mundiales; los descubrimientos y los aparatos tecnológicos se dan a conocer año tras año, dando la sensación de progreso infinito. Esto es una realidad, pero junto al “progreso” infinito aparecen los grandes problemas humanos y existenciales.

Con la fábrica también llegaron antagonismos sociales entre la burguesía (dueños de las formas de producción) y proletariado (mano de obra) que vendía su fuerza de trabajo para subsistir. Este fenómeno particular configuró las ideas de “capitalismo” y “comunismo”, sistemas en conflicto hasta nuestros días. Los países representantes de cada ideología económica defendieron sus principios hasta llegar a la guerra, la delimitación de los territorios de influencia y la amenaza de aniquilación de todo aquello que piense diferente.

La industria adquiere una importancia junto con el desarrollo científico, este último fortalecido por las ideas positivistas del siglo XIX que proclamaban un mundo libre de especulaciones metafísicas, sin mitos y sin dioses. Todo se podía entender y explicar bajo la lupa y los argumentos de la ciencia empírica, la cual ostenta el gobierno de las leyes que orientan la naturaleza e incluso la vida de los seres humanos en sociedad, usando instrumentos de medición y demostración precisos y confiables. El resultado de esto fue una profunda fe en el progreso que más adelante en la historia terminará con el desencanto y la angustia profunda frente a la guerra, pues los mismos hombres que proclamaron el desarrollo técnico como el gran logro de la humanidad se dieron a la tarea de diseñar y promover el uso de armas cada vez más letales para exterminar a todos aquellos que consideraban enemigos de sí o de algo de sí (patrimonio).

En medio de estos avatares sociales y científicos la filosofía busca “retratar” la realidad y propone nuevas alternativas de sentido para el desorientado hombre del siglo XX. Las revoluciones, los avances técnicos, la angustia frente a la muerte, entre otros fenómenos, configuraron el pensamiento que se conoce bajo la denominación de “filosofía contemporánea”.

Historia de la Filosofía y formación del pensamiento crítico

Adaptado de Pardo, F. (2014). *Historia de la Filosofía y formación del pensamiento crítico, competencias para la sociedad del conocimiento* (Tercera edición). Editorial Buena Semilla.

1. De lo planteado en el texto, podría deducirse que la antropología:
 - A. Se replantea en la contemporaneidad
 - B. Se renueva en la contemporaneidad
 - C. Ha propuesto siempre la misma reflexión filosófica
 - D. Es una propuesta filosófica contemporánea
2. Cuando el texto remite a la Revolución Industrial pretende:
 - A. Demostrar que tras la Revolución Industrial se revoluciona el hombre
 - B. Plantear que la Revolución Industrial se contrapone al humanismo
 - C. Proponer modelos específicos para el progreso
 - D. Reconsiderar el concepto de “revolución”
3. La tesis central del texto y su crítica se podría sintetizar en el razonamiento
 - A. Progreso científico e industrial y humanismo son directamente proporcionales
 - B. Progreso humano y progreso industrial y científico son simultáneos
 - C. Progreso científico e industrial y humanismo son inversamente proporcionales
 - D. Progreso humano y progreso industrial y científico no se relacionan

Prueba 11

Juanito Alimaña

La calle es una selva de cemento;
Y de fieras salvajes como no;
Ya no hay quien salga loco de contento;
/Donde quiera te espera lo peor/

Juanito Alimaña, con mucha maña, llega al mostrador;
Saca su cuchillo, sin preocupación;
Dice que le entreguen, la registradora;
Saca los billetes, saca un pistolón;

Sale como el viento, en su disparada;
Y aunque ya lo vieron, nadie ha visto nada;
Juanito Alimaña, va a la fechoría;

Se toma su caña, fabrica su orgía.

La gente le teme, porque es de cuidado;
Pa' meterle mano, hay que ser un bravo;
Si lo meten preso, sale al otro día;
Porque un primo suyo, ta' en la policía.

Juanito Alimaña sí tiene maña, es malicia viva;
Y siempre se alinea, con el que está arriba;
/Y aunque a medio mundo, le robó su plata;
Todos lo comentan, nadie lo delata.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Cuando él era muchachito, las cositas que pedía;
Y si tú no se las dabas, las mangaba, como quiera las cogía;

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito alimaña.

Ese, ese tumba lo que ve, si lo ve mal puesto;
Anda cuida tu cartera, ese sí que sabe de eso.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, atracando, atracando, vive Juanito Alimaña.

Si el otro día lo encontré, y guiao él me decía:
“Tumba aquí lo que tú quieras, pues mi primo es policía”.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Ese es, atracando, ese es, vive Juanito Alimaña.

Oye, como alma que lleva el diablo, se tira su disparada;
Y aunque la gente lo vieron, no lo ratean, porque nadie ha visto nada.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

El rey de las fechorías, ayer me dijo Facundo;
Todo el mundo lo conoce, óyeme, en el bajo mundo.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Mira, mírale las manos, en ella no tiene un callito;
Ese nunca ha trabajaò, y siempre anda bien bonito.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

¡Oye!, ayer él iba muy triste, y llorando así bajaba;
Vengo de un velorio *brother*, el de Pedrito Navaja.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Mira, la gente le teme al tipo, porque el hombre es de cuidado;
Díganme a quién en el barrio, lo ha echa'o, él no le ha tumba'o.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Adaptado de *Juanito Alimaña*, letra de Tite Curet Alonso (1983)

1. A partir de las concepciones del estado de naturaleza puede decirse que Juanito Alimaña es:
 - A. Como afirma Rousseau, el hombre que nace como ser egoísta y la sociedad debe encargarse de hacerlo bueno a partir de un contrato social.
 - B. Como afirma Hobbes, el hombre que nace como ser que busca satisfacer sus propias necesidades y para su alcance utiliza los medios que le sean necesarios.
 - C. Como afirma John Locke, en su condición de libertad puede hacer lo que esté dentro del marco de sus capacidades para sentirse bien.
 - D. Como afirma Adam Smith, es el hombre que en su condición de pobre y desdichado debe hacer lo posible, dentro de sus posibilidades para alcanzar su bienestar.
2. La frase que muestra de la mejor manera el estado de naturaleza según Thomas Hobbes es:
 - A. “En su mundo, mujeres, fumada y caña; atracando, vive Juanito Alimaña.”

- B. “Ayer él iba muy triste, y llorando así bajaba; vengo de un velorio *brother*, el de Pedrito Navaja.”
- C. “El rey de las fechorías, ayer me dijo Facundo, todo el mundo lo conoce, óyeme, en el bajo mundo.”
- D. “La calle es una selva de cemento, y de fieras salvajes como no, ya no hay quien salga loco de contento; donde quiera te espera lo peor.”
3. A partir de las concepciones del estado de naturaleza, la tesis que mejor contrasta con la persona de Juanito Alimaña y su relación con la sociedad es:
- A. “El hombre es bueno por naturaleza, es la sociedad la que lo corrompe y lo hace malo”, Rousseau.
- B. “El hombre es un lobo para el hombre”, Thomas Hobbes.
- C. “El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado”, John Locke.
- D. “Ninguna sociedad puede prosperar y ser feliz, si en ella la mayor parte de sus miembros es pobre y desdichado”, Adam Smith.
4. El mejor argumento por el cual Juanito Alimaña se comporta de tal manera, desde la postura de Jean Jacques Rousseau es:
- A. Juanito Alimaña es bueno, pero las necesidades materiales lo convierten en un hombre temido por el resto de la comunidad.
- B. Juanito Alimaña es un ser egoísta que delinque por necesidad, pero si la sociedad lo educa correctamente, lo convertirá de nuevo en un buen hombre.
- C. Juanito Alimaña ha aprendido a buscar los medios necesarios para satisfacer sus necesidades, es decir, la sociedad con sus desequilibrios hacen que el hombre se convierta en un ser peligroso.
- D. A Juanito Alimaña no le enseñaron a corregir sus pasiones, por ello él hace lo que desee para ser feliz.

5. Según la pedagogía de Rousseau, puede decirse que a Juanito Alimaña
- A. La sociedad lo ha educado para ser un pillo.
 - B. La sociedad no le ha brindado la mejor educación para mantener o recuperar su estado natural.
 - C. La etapa de desarrollo en la que se encuentra responde al estado egoísta de cada ser humano.
 - D. La educación que brinda el Estado no le ha servido para nada.
6. El fundamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau se basa en la educación para la vida. Si se tuviese la oportunidad de brindar a Juanito Alimaña otro tipo de educación (desde niño) para hacerlo un buen ciudadano, esta debería:
- A. Buscar que, desde la libertad, el niño viva en una sociedad que lo satisface y lo hace feliz, sin coartar la felicidad, ni la libertad a los otros.
 - B. Hacer que, gracias a diversos mecanismos de corrección, el niño sea obediente y disciplinado en la sociedad durante toda su vida.
 - C. Hacer que el niño guarde en su memoria todas las leyes, para que así las practique en la vida de la sociedad.
 - D. De manera lúdica, hacer que el niño comprenda cuál es su error, para que luego, con una evaluación, se mida la capacidad que tiene para poder vivir en sociedad.

Prueba 14

La agricultura es la ocupación universal de hembras y varones, todos los cuales la conocen y la ejercitan sin distinción. Esto se les inculca desde su más tierna edad; teóricamente, en la Escuela, y prácticamente en unos campos que están junto a la Ciudad, y no solo mirando, sino empleando los niños en ello sus fuerzas corporales. Además de la agricultura, cada uno se ejercita en otro oficio distinto, como trabajar la lana

o el lino, la cantería, la herrería, la carpintería y demás artes manuales. El vestido es igual para todos en toda la Isla, y en ningún tiempo se han introducido novedades, existiendo únicamente diferencia en los sexos, ya que las mujeres visten de una manera y los hombres de otra; y en los estados, pues no visten igual los casados que los solteros. Ello resulta agradable a la vista, acomodado al uso, y a propósito para defenderse del frío y del calor. Cada familia se hace los vestidos a su gusto, pero en los demás artes y oficios, tanto varones como hembras, cada uno aprende y se aplica en el que es de su elección. Las mujeres se ocupan en trabajos menos pesados, tales como el labrar la lana y el lino. Y los hombres en los más duros. En general, y el hijo sigue la profesión del padre, ya que casi siempre la naturaleza le inclina a ello; pero si alguno tiene inclinación decidida por otra profesión, pasa por adopción a otra familia que trabaje en aquella tarea a que se siente inclinado. En estos casos interviene no solamente el padre natural, sino también el magistrado, cuidando de que el padre adoptivo sea hombre honrado y serio. Si alguno se ha instruido bien en una profesión y desea aprender otra, se le permite, y cuando las conoce bien se aplica a aquella que es más de su gusto. Está al cuidado de los magistrados Sifograntes el evitar que haya vagabundos, antes bien, cada uno esté bien ocupado en su profesión. No comienzan su labor muy de mañana, ni trabajan continuamente, ni durante la noche, ni se fatigan con perpetua molestia como las bestias, porque es una infelicidad mayor que la de los esclavos la Vida de los trabajadores que han de estar a su tarea sin descanso, como ocurre en todas partes, menos en Utopía. Dividen el día y la noche en veinticuatro horas, dedicando seis horas diarias al trabajo, tres por la mañana, al final de las cuales van a comer. Tienen una siesta de dos horas después de la comida, y una vez descansados vuelven al trabajo por otras tres horas, que se terminan con la cena. Las veinticuatro horas empiezan a contarse a partir del mediodía. A las ocho se retiran a dormir durante ocho horas. En los intervalos de comer, cenar y dormir, cada uno emplea su tiempo con lo que mejor cuadra con su libre albedrío; pero no de manera que se disipe en excesos y holgazanerías, sino que libre de su trabajo, se ocupe en algún ejercicio honesto de su elección. La mayor

parte de estas horas libres las dedican a los estudios literarios, ya que es costumbre que haya lecciones públicas antes del amanecer; a las que por obligación solamente asisten aquellos que están encargados y escogidos para cuidar del estudio. Además de estos concurren voluntariamente gente de todo estado, tanto hombres como mujeres, a oír a los disertantes, cada uno según sus aficiones y según su profesión.

Adaptado de Moro, T. (1805).

La Utopía.

1. Según el texto, las dos críticas más relevantes que le haría Tomás Moro al capitalismo actual serían:
 - A. Comunicación y aprendizaje.
 - B. Alimento y educación.
 - C. Justicia y esclavitud.
 - D. Trabajo y moda.

2. Una razón por la que la agricultura sería considerada una ocupación universal para una sociedad como la de la Utopía, sería afirmar que:
 - A. Los campesinos son la razón de ser de un pueblo, ya que ellos nos proveen los alimentos.
 - B. El alimento es la necesidad más esencial del ser humano y todos deben tener acceso a él.
 - C. La agricultura es el conjunto de técnicas, conocimientos y saberes para cultivar la tierra.
 - D. El latifundio semifeudal se ha encargado de esclavizar cada vez más al pobre campesino.

3. La Utopía tiene como una de sus características evitar a toda costa los vagabundos en sus ciudades. Esta clase de personas es imposible que se den debido a que:
 - A. El estado de la Utopía los obliga a trabajar o a morir de hambre.
 - B. El trabajo es justo comparado con la situación laboral de otras sociedades.
 - C. Hay trabajo para todos y todos se alimentan de su trabajo.
 - D. Los vagabundos son introducidos en albergues en donde son promovidos y educados.
4. En cuestiones laborales, se observa que en la Utopía solo exige una jornada de seis horas al día. Esta situación se da debido a que en la Utopía:
 - A. No hay explotación del otro, en donde el explotador se pueda enriquecer con el esfuerzo de los demás.
 - B. El dinero lo comparten entre todos y alcanza para todos, pudiendo vivir cómodamente.
 - C. Cada quien se dedica a lo que sabe, desde la zapatería, la modistería, la albañilería, la agricultura, la orfebrería.
 - D. También es obligatorio compartir en familia, ya que en otras sociedades es imposible.
5. Un título que puede resumir las ideas principales de este texto sería:
 - A. El vestido común.
 - B. La agricultura universal e igualitaria.
 - C. La Utopía.
 - D. Ideas para una sociedad justa.

Prueba 15

“Todo príncipe debe desear ser tenido por clemente y no por cruel. Sin embargo, debo advertir que él debe temer el hacer mal uso de su clemencia. César Borgia pasaba por cruel, y su crueldad, sin embargo, había reparado los males de la Romaña, extinguido sus divisiones, restablecido en ella la paz, y hechósela fiel. Si profundizamos bien su conducta, veremos que él fue mucho más clemente que lo fue el pueblo florentino, cuando para evitar la reputación de crueldad dejó destruir Pistoia. Un príncipe no debe temer, pues, la infamia ajena a la crueldad, cuando necesita de ella para tener unidos a sus gobernados, e impedirles faltar a la fe que le deben; porque con poquísimos ejemplos de severidad serás mucho más clemente que los príncipes que, con demasiada clemencia, dejan engendrarse desórdenes acompañados de asesinatos y rapiñas, visto que estos asesinatos y rapiñas tienen la costumbre de ofender la universalidad de los ciudadanos, mientras que los castigos que dimanen del príncipe no ofenden más que a un particular. Por lo demás, le es imposible a un príncipe nuevo el evitar la reputación de cruel a causa de que los Estados nuevos están llenos de peligros. Virgilio disculpa la inhumanidad del reinado de Dido con el motivo de que su Estado pertenecía a esta especie porque hace decir por esta reina: *Res dura et regni novitus me talia cogunt Moliri, et late fines custode tueri.*

Un semejante príncipe no debe, sin embargo, creer ligeramente el mal de que se le advierte; y no obrar, en su consecuencia, más que con gravedad, sin atemorizarse nunca él mismo. Su obligación es proceder moderadamente, con prudencia y aun con humanidad, sin que mucha confianza le haga impróvido, y que mucha desconfianza le convierta en un hombre insufrible. Se presenta aquí la cuestión de saber si vale más ser temido que amado. Se responde que sería menester ser uno y otro juntamente; pero como es difícil serlo a un mismo tiempo, el partido más seguro es ser temido primero que amado, cuando se está en la necesidad de carecer de uno u otro de ambos beneficios. Puede decirse, hablando generalmente, que los hombres son ingratos, volubles, disimulados, que huyen de los peligros y son ansiosos de ganancias. Mientras que les haces bien y que no necesitas de ellos, como lo he dicho, te son

adictos, te ofrecen su caudal, vida e hijos, pero se rebelan cuando llega esta necesidad. El príncipe que se ha fundado enteramente sobre la palabra de ellos se halla destituido, entonces, de los demás apoyos preparatorios, y decae; porque las amistades que se adquieren, no con la nobleza y grandeza de alma, sino con el dinero, no pueden servir de provecho ninguno en los tiempos peligrosos, por más bien merecidas que ellas estén; los hombres temen menos el ofender al que se hace amar que al que se hace temer, porque el amor no se retiene por el solo vínculo de la gratitud, que en atención a la perversidad humana, toda ocasión de interés personal llega a romper; en vez de que el temor del príncipe se mantiene siempre con el del castigo, que no abandona nunca a los hombres”.

Adaptado de Maquiavelo, N. (1971).
El príncipe. Ediciones Ibéricas y LCL.

1. Una razón fundamental por la cual Maquiavelo defiende la aplicación de la crueldad por parte del príncipe sería ante la necesidad de:
 - A. Mantenerse en el poder.
 - B. Tener unidos a sus gobernados.
 - C. Cumplir con sus promesas.
 - D. Mantener su autoridad frente a las rebeliones.

2. Se puede llegar a afirmar que la actuación de un príncipe y la construcción de su gobierno se fundamentan, desde la propuesta de Maquiavelo, en:
 - A. Aceptar que el príncipe es malo por naturaleza.
 - B. Pensar que todos los seres humanos nacen buenos.
 - C. Concebir al ser humano como un ser malo por naturaleza.
 - D. Permitir la crueldad del príncipe, ya que es el único que ostenta el poder.

3. Una de las formas de encubrir la crueldad del príncipe y hacerlo ver como clemente sería argumentar que:
 - A. Las actuaciones del príncipe son moderadas.
 - B. El amor no se retiene por el solo vínculo de la gratitud.
 - C. Es mejor ser temido que amado.
 - D. Siempre quiere lo mejor para el pueblo.

4. Un príncipe que puede llevar el pueblo a la destrucción sería aquel estadista que es:
 - A. Blando y flexible.
 - B. Exigente y cruel.
 - C. Amado y temido.
 - D. Creyente y solidario.

5. Se presenta aquí la cuestión de saber si vale más ser temido que amado. Se responde que sería menester ser uno y otro juntamente. A partir de estas aseveraciones, una campaña política en la actualidad colombiana que se asemeja a estas palabras sería la afirmación:
 - A. Prosperidad para todos.
 - B. Bogotá, mejor para todos.
 - C. Mano firme, corazón grande.
 - D. Destruyamos la corrupción.

Responda la pregunta 11 de acuerdo con la siguiente información

El conocimiento no consiste en una serie de teorías autoconsistentes que tiende a converger en una perspectiva ideal; no consiste en un acercamiento gradual hacia la verdad. Por el contrario, el conocimiento es un océano, siempre en aumento, de alternativas incompatibles entre sí (y tal vez inconmensurables); toda teoría particular, todo cuento de hadas, todo mito, forman parte del conjunto que obliga al resto a una articulación mayor, y todos ellos contribuyen, por medio de este proceso competitivo, al desarrollo de nuestro conocimiento. No hay nada establecido para siempre, ningún punto de vista puede quedar omitido en una explicación comprensiva (...). Expertos y profanos, profesionales y diletantes, forjadores de utopías y mentirosos, todos ellos están invitados a participar en el debate y a contribuir al enriquecimiento de la cultura.

La tarea del científico no ha de ser por más tiempo “la búsqueda de la verdad”, o “la glorificación de dios”, o “la sistematización de las observaciones” o “el perfeccionamiento de predicciones”. Todas estas cosas no son más que efectos marginales de una actividad a la que se dirige ahora su atención y que consiste en “hacer de la causa más débil la causa más fuerte”, como dijo el sofista, “por ello en apoyar el movimiento de conjunto”.

Adaptado de Feyerabend, P. (1986).

Tratado contra el método. Tecnos.

11. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre el contenido del texto y el título de la obra de la que se extrajo?
- A. El texto introduce la propuesta de un nuevo método para la investigación científica, diferente del tradicional.
 - B. El texto ataca diferentes ideas a propósito de qué es aquello en lo que consiste el llamado “método científico”.

- C. El texto crítica concepciones del conocimiento científico, el cual se ha concebido como resultado de un método.
- D. El texto argumenta a favor de la pluralidad de métodos disponibles para que cada ciencia alcance sus verdades.

Responda la pregunta 16 de acuerdo con la siguiente información

1984 es una novela futurista que tiene lugar en una sociedad totalitaria. Los ciudadanos de esta sociedad son controlados por una figura omnipresente conocida como el Gran Hermano. En el siguiente apartado, un miembro defensor del orden le explica al protagonista el principal propósito del régimen:

No habrá lealtad; no existirá más fidelidad que la que se debe al Partido, ni más amor que el amor al Gran Hermano. No habrá risa, excepto la risa triunfal cuando se derrota a un enemigo. No habrá arte, ni literatura, ni ciencia. No habrá ya distinción entre la belleza y la fealdad. Todos los placeres serán destruidos. Pero siempre, no lo olvides, Winston, siempre habrá el afán de poder, la sed de dominio, que aumentará constantemente y se hará cada vez más sutil. Siempre existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si quieres hacerte una idea de cómo será el futuro, figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente.

Adaptado de Orwell, G. (1982).
1984 (1.^a ed.). Salvat.

16. La frase “figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente”:
- A. Explica los planes para el futuro del régimen.
 - B. Ejemplifica las ideas transmitidas al pueblo.
 - C. Expone el verdadero propósito del sistema de gobierno.
 - D. Ilustra las condiciones de los ciudadanos bajo el régimen.

Responda las preguntas 17 y 18 de acuerdo con la siguiente información

Si las fotografías permiten la posesión imaginaria de un pasado irreal, también ayudan a tomar posesión de un espacio donde la gente está insegura. Así, la fotografía se desarrolla en conjunción con una de las actividades modernas más características: el turismo. Por primera vez en la historia, grupos numerosos de gente abandonan sus entornos habituales por breves periodos. Parece decididamente anormal viajar por placer sin llevar una cámara. Las fotografías son la prueba irrecusable de que se hizo la excursión, se cumplió el programa, se gozó del viaje. Las fotografías documentan secuencias de consumo realizadas en ausencia de la familia, los amigos, los vecinos. Pero la dependencia de la cámara, en cuanto aparato que da realidad a las experiencias, no disminuye cuando la gente viaja más. El acto de fotografiar satisface las mismas necesidades para los cosmopolitas que acumulan trofeos fotográficos de su excursión en barco por el Nilo o sus catorce días en China, que para los turistas de clase media que hacen instantáneas de la Torre Eiffel o las cataratas del Niágara.

El acto fotográfico, un modo de certificar la experiencia, es también un modo de rechazarla: cuando se confina a la búsqueda de lo fotogénico, cuando se convierte la experiencia en una imagen, un recuerdo. El viaje se transforma en una estrategia para acumular fotos. La propia actividad fotográfica es tranquilizadora, y mitiga esa desorientación general que se suele agudizar con los viajes. La mayoría de los turistas se sienten obligados a poner la cámara entre ellos y toda cosa destacable que les sale al paso. Al no saber cómo reaccionar, hacen una foto. Así, la experiencia cobra forma: alto, una fotografía, adelante. El método seduce sobre todo a gente subyugada a una ética de trabajo implacable: alemanes, japoneses y estadounidenses. El empleo de una cámara atenúa su ansiedad provocada por la inactividad laboral cuando están en vacaciones y presuntamente divirtiéndose. Cuentan con una tarea que parece una simpática imitación del trabajo: pueden hacer fotos.

Adaptado de Sontag, S. (2009). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.

Considere el siguiente resumen del texto anterior.

“La autora analiza la relación entre el turismo y la fotografía, teniendo en cuenta que los cosmopolitas ven en sus viajes al acto de fotografiar como una necesidad. Según ella, ese acto acaba por convertirse en una práctica trivial con la que solo se busca mitigar la desorientación general que causan los viajes. Así, la fotografía se convierte para los cosmopolitas japoneses, estadounidenses y alemanes en una especie de reemplazo del trabajo al que están acostumbrados”.

17. El anterior resumen se puede describir como inadecuado porque:
- A. Expone ideas contrarias a las afirmaciones principales del texto.
 - B. Se centra en un tipo particular de turistas y no en los turistas en general.
 - C. Omite el tono irónico y burlón con que la autora se refiere al arte de la fotografía.
 - D. Se detiene en presentar información en extremo detallada y secundaria del texto.

Responda la pregunta 29 de acuerdo con la siguiente información:

Nadie es justo por voluntad, sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Giges, el antepasado del lidio. Giges era un pastor que servía al entonces rey de

Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Giges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Giges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Giges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Giges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiese dos anillos como el de Giges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Adaptado de Platón. (1986). *República* (tr. C. Eggers Lan). Gredos.

29. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?

- E. La gente se ve obligada a actuar justamente.
- F. Solo la igualdad garantiza el respeto por la ley.
- G. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- H. Siempre que una persona cuente con la libertad para cometer injusticias, lo hará.