

Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogenización al “abandono” de la filosofía

Luis Eduardo Rico Orozco *

Resumen

Este capítulo explora las relaciones entre calidad educativa y estandarización evaluativa. El texto pretende realizar un acercamiento a la génesis de los principales elementos constitutivos de las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje (en el contexto internacional y colombiano). Este análisis, afirma el autor, resulta fundamental para entender en qué sentido la evaluación de lectura crítica (encargada de sustituir el componente de filosofía de la prueba Saber 11) representa una instancia en la que se cristaliza la implementación, en el campo educativo mundial, de los direccionamientos ideológicos, económicos y políticos de una sociedad globalizada.

Abstract

This chapter explores the relationships between educational quality and evaluative standardization. The text aims to approach the genesis of the main constitutive elements of the standardized tests of learning evaluation (in the international and Colombian context). This analysis, states the author, is fundamental to understand in what sense the critical reading assessment (responsible for substituting the philosophy component of the prueba

* Profesor del Centro de Educación para el Desarrollo en Uniminuto. Profesor de filosofía, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: lero96@yahoo.es

Saber 11) represents an instance in which the implementation, in the world educational field, of the ideological, economic and political directions of a globalized society is crystallized.

La expresión *calidad educativa* aparece en el escenario mundial durante la década de 1990, asociándose con frecuencia a la condición producida por la relación convergente de diversos factores, relacionados intencionalmente con la implementación de mecanismos y técnicas provenientes de distintos saberes, de cuya articulación dependía la consecución de *resultados medibles* esperados. Desde este paradigma podría afirmarse que la calidad se constituye en la articulación de elementos como la jornada escolar, las condiciones socioeconómicas, familiares, infraestructurales, entre otras. Estos son solo algunos de los referentes utilizados comúnmente para analizar tanto la generación de “productos” como los resultados de las acciones encaminadas a hacer efectiva la comprensión de la educación como acto formativo (De Miguel 1995).

A medida que la señalada concepción tomaba “cuerpo” en las prácticas pedagógicas, didácticas y en las construcciones curriculares, una nueva necesidad cobró fuerza en el marco de la tendencia internacional a la *medición cuantitativa* de los procesos y resultados educativos: para determinar el porcentaje de alcance en los niveles estimados de calidad educativa fue necesaria la estandarización de procedimientos y la creación de herramientas conducentes a tal finalidad, de manera que las exigencias específicas del sector productivo mundial quedaran garantizadas, en cada país, por el desarrollo medible de *competencias* en educación. Así, la *evaluación externa* se configura como medio para la homogenización de los procesos de aprendizaje asociados a la calidad del sector. ¿Cuál es su origen?, ¿cómo se configura?, ¿qué instrumentos o herramientas se han establecido para su implementación? y, en paralelo, ¿puede asignarse a la lectura un papel mediador en la consecución de las finalidades propias de una evaluación globalizada?, ¿cuál es el lugar de la filosofía en estas relaciones?

Este texto pretende realizar un acercamiento a la génesis y principales elementos constitutivos de las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje (en el contexto internacional y colombiano) haciendo énfasis en el papel de la prueba de lectura (en sus diversas acepciones) como medio para la implementación en el campo educativo mundial de los direccionamientos ideológicos, económicos y políticos de una sociedad globalizada; sentido en el que resulta

necesario el análisis de la prueba Saber 11, que en el panorama local establece desde una mirada propia (la prueba de lectura crítica) la relación entre *competencias*, *lectura* y *filosofía*, donde se evidencia el reduccionismo de la última en función de las dos primeras.

La evaluación del aprendizaje

En términos de la calidad educativa, la evaluación del aprendizaje se asocia a la medición cualitativa y cuantitativa de las evidencias que permiten comprender cómo los estudiantes, en los procesos educativos, adquieren herramientas que puedan integrar a la construcción de respuestas a los requerimientos específicos de las dimensiones prácticas en la cotidianidad, componente que resulta necesario al considerar que:

Existe un consenso generalizado en cuanto a que no es posible mejorar la calidad de la educación sin considerar la evaluación [...]. Si los países quieren brindar una educación completa y de calidad, deben garantizar los medios y la capacidad institucional que les permita medir el rendimiento académico de los estudiantes de manera confiable. (Ayala y García 2015, 3-4)

Así, en cada caso los diversos actores (estudiantes, docentes, padres o cuidadores, instituciones externas e internas) encuentran en la evaluación un medio para la cualificación de los procesos educativos. Siendo uno de sus objetivos —en la acepción enunciada— la verificación de requisitos establecidos para los diversos momentos formativos, la evaluación permite establecer la correlación entre el sentido de las finalidades propuestas y las capacidades desarrolladas. La cuestión sobre qué y cómo evaluar confluye con la necesidad misma de la evaluación: estandarizar la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos, en términos de los logros alcanzados, ha sido uno de los objetivos de las estrategias político-económicas implementadas en la educación a través del paradigma sociocultural del *desarrollo*.¹ Desde esta perspectiva, una de las problemáticas

¹ El “desarrollo” como perspectiva práctica ha marcado la experiencia histórica de América Latina, permeando sus condiciones económicas, políticas y socioculturales por más de sesenta años (Escobar 2014). En consecuencia, este territorio ha sido objeto de toda suerte de despliegues de poder colonial, que sostienen y agudizan las condiciones de pobreza, exclusión y violencias, además de configurar la idea de un continente “subdesarrollado”.

a las que se enfrentó la pretendida finalidad fue la comprobación de las brechas entre los esquemas, herramientas e intenciones de la evaluación en cada país y los lineamientos proyectados por organismos internacionales constituidos para impulsar las estrategias que resultaran conducentes al señalado objetivo. Black y William (1998, 18), retomando lo afirmado por Grisay, evidencian cómo la forma en que se organiza la evaluación interna (la realizada a través de distintas estrategias por las diversas instancias educativas en cada país) resulta “prácticamente inválida para normas externas” (1991, 13) (aquellas configuradas por organismos internacionales para medir el cumplimiento de los estándares y lineamientos proyectados sobre un conjunto de países o determinadas regiones), lo que supone la necesidad de construir herramientas que permitan a docentes y estudiantes el desarrollo de estrategias orientadas a la adquisición de competencias con las que pudieran afrontar las exigencias de las pruebas externas, para obtener de ellas una adecuada retroalimentación que les permita asumirlas en perspectiva formativa.

Narrativa “económica” y evaluación

Estandarizar procesos y resultados educativos fue el medio para dirigir los propósitos de la educación hacia la formación del *capital humano* requerido por los programas y lineamientos para el desarrollo económico en el sector productivo mundial. Para garantizar tales pretensiones fue necesaria la constitución de estrategias que le resultaran convenientes, junto a la construcción de herramientas afines a sus orientaciones. En el campo educativo el medio elegido fue la implementación de pruebas que permitirían determinar los grados de alcance que los distintos grupos poblacionales, en diversos lugares, poseían sobre conocimientos determinados por los intereses expresados. La regulación de la frecuencia con que se realizarían estas pruebas permitiría establecer, desde sus resultados, las orientaciones y prácticas educativas a implementarse en cada país, de manera que el mejoramiento paulatino y periódico pudiera ser medible, esto es, cuantificable. El grado de *competitividad* (otro de los conceptos implementados como estrategia de avance y medición) de cada país, establecido por la

Frente a esto, varios autores latinoamericanos, entre otros Quijano (2000), Escobar (2007), Walsh (2005 y 2010) y Lugones (2008), han venido cuestionando las lógicas económicas del modelo hegemónico de desarrollo, visibilizando las relaciones de saber-poder que se han instaurado de acuerdo con la clase, el género, la raza, etc.

calificación cuantitativa de los indicadores evaluados en las diversas pruebas, permitiría elaborar un listado de sistemas educativos más o menos eficientes y eficaces en la consecución de las metas solicitadas.

Entre las preocupaciones más recurrentes se ha tratado de comprender la relación entre el asunto mencionado y los procesos de transformación social, donde la evaluación aparece como vehículo para la toma de decisiones por parte quienes participan en los actos referidos como educativos. Este aspecto representa una evaluación de la calidad entrelazada con “la vida de las propias organizaciones y su personal, pues su mejora o perfeccionamiento redundará en la mejora de las personas a educar” (Pérez 2007). Podría pensarse aquí en una visión diagnóstica de la evaluación, en la que se pretende la inclusión de los participantes en el universo de otros actores; sin embargo, debe advertirse que en este sentido la evaluación siempre tiene un carácter de estratificación, pues,

en cualquiera de sus versiones, ella siempre lleva consigo una dimensión clasificatoria: ya sea que se valore la calidad del desempeño de alguien o de una institución en diferentes momentos de su trayectoria, sin compararla con las trayectorias de los demás [...] ‘Evaluación’, oriunda del mundo económico, tiene el sentido de la asignación de un valor a un determinado desempeño, dándole una posición en una escala. (Romao 2015, 46-47)

Es en el marco de los procesos de globalización y reforma de los estados nacionales —iniciados durante el último cuarto del siglo xx— que pueden comprenderse adecuadamente la existencia y el funcionamiento de los sistemas de evaluación educativa actuales. Se trata de la creación de un nuevo orden cultural, al que lo político y lo económico se ordenen; la lógica del Estado de bienestar y con ello la posibilidad de una intervención reguladora del mismo a favor de la sociedad civil son reemplazadas por las lógicas de la competencia y el mérito, orientadas al crecimiento y al desarrollo. Debe señalarse el papel estratégico asignado por los organismos internacionales a la evaluación de los resultados del aprendizaje educativo, lo que ha implicado la transformación de sus funciones *diagnóstica* y *formativa*,² reorientadas por “la fijación de objetivos y la comparación de los logros” (Ball 2002, 113).

² Como parte de sus tareas constitutivas, las dimensiones *diagnóstica* y *formativa* de la evaluación prescriben la necesidad partir de *lo dado*, de las condiciones contextuales (lo

Evaluación: desde la prueba externa del aprendizaje

El discurso neoliberal, al encontrar en la educación el vehículo de las transformaciones necesarias para la conformación una “nueva sociedad”, formuló una “agenda educativa estructurada globalmente” (Dale 2000), orientada a priorizar el desarrollo del campo económico como centro de las justificaciones que motivarían las prioridades de las políticas educativas. A las funciones relacionadas con la formación se añadieron a la educación otras de carácter administrativo, orientadas al control, y de regulación sociopolítica, en las que se evidencia la influencia determinante de las tendencias globales sobre las nacionales.

En el mismo periodo (década de 1990) las políticas multilaterales ejercen una decidida influencia sobre el desarrollo de los nacientes “sistemas nacionales de evaluación de la calidad en el ámbito educativo” (Pérez et ál. 2015, 59). En América Latina esta orientación se hizo más evidente debido a la implementación de medidas tendientes a asegurar la visión de calidad construida por los organismos de dirección global, en medio de un ambiente caracterizado por el creciente aumento en las brechas de inequidad y restricción económica. Así, se promovió la implementación y uso periódico de pruebas censales de evaluación que permitieran diagnosticar y comparar el estado educativo en cada país. En relación con el diagnóstico e intervención de los últimos, Poggi presenta como características principales de esta estrategia las siguientes:

Identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de la población estudiantil en distintos niveles de un sistema: este uso resulta tal vez uno de los más relevantes para justificar el uso de evaluaciones estandarizadas y comparables en el tiempo [...].

Comparar subsistemas o sistemas educativos: el desarrollo de estudios regionales e internacionales (por ejemplo, el SERCE, coordinado por el LLECE de OREAL/UNESCO; PISA, por la OCDE) permite poner en perspectiva los resultados [...] de un sistema educativo a partir de estimaciones de progreso a lo largo del tiempo y la comparación con otros países de referencia [...].

Identificar los efectos de políticas y programas: supone incorporar en la evaluación otro plano como es la identificación de resultados y efectos de

diagnóstico), desde donde se hará posible la constitución de lineamientos para adelantar las acciones concretas del *campo educativo* (lo formativo).

determinados programas [...]. Es fundamental la información que puede proveer el desarrollo de evaluaciones estandarizadas, así como el papel que pueden jugar otras evaluaciones *ad hoc* que necesariamente deben completar las primeras.

Tomar decisiones en materia de política educativa: constituye uno de los usos más mencionados [...]. Los efectos o consecuencias que pueden tener las decisiones que se fundamentan en evaluaciones pueden variar ampliamente y deberían ser anticipados cuando con ellas se afecte continuidades o trayectorias [...]. (2008, 34)

Estas comprensiones —enmarcadas en el discurso de la calidad, en la sociedad del mercado— plantearon cambios profundos en las formas tradicionales de las prácticas evaluativas. En Europa, por ejemplo, se pusieron en marcha procesos de evaluación con fines académicos y profesionales, orientados “hacia la evaluación de la responsabilidad (*accountability*) y el control de la calidad, muy de la mano del estilo de la evaluación de productos, servicios y procesos” (MEN Colombia et ál. 2008); evaluar se convirtió en medio para la regulación de la autonomía y la obtención de información significativa para la introducción de cambios dentro de la labor realizada. En Norteamérica la evaluación —en este nuevo sentido— supuso la respuesta específica a las indicaciones y dinámicas de los procesos corporativos. El caso Estados Unidos presenta, sin embargo, algunas limitaciones a la implementación estandarizada de estas pruebas. Bettinger (2006) muestra las desventajas de las evaluaciones aleatorias en este contexto, no siempre “aplicadas” de forma equitativa. Su implementación no ha aportado una mejora significativa a los procesos formativos de los individuos y los grupos; además, al estar “politizadas” los estados con mayores aportes económicos a estos procesos son los que muestran mayor éxito en la consecución de los resultados y metas esperados.³

³ “Although randomized evaluation can produce persuasive and perhaps conclusive evidence, it also has significant drawbacks. First, implementation of a randomized evaluation may present an ethical dilemma. Inherent in a randomized evaluation is the condition that while one group experiences an innovation (the treatment group) another does not (the control group). Withholding treatment from an individual is difficult to justify, especially when it is believed to be beneficial, and withholding treatment from some groups may be politically unpopular. Furthermore, politicians often have incentives to overstate the effectiveness of their programs or to publish the effects of only successful programs” (Bettinger 2006, 47).

En América Latina, los países firmantes de acuerdos internacionales incorporaron en sus sistemas educativos y de evaluación los criterios construidos por Estados Unidos y Canadá; en la formulación de sus políticas de evaluación se logran apreciar al menos tres líneas fundamentales de comprensión-acción, a saber: primera, asunción de la evaluación desde la perspectiva de rendición de cuentas a la sociedad civil. “Esta lógica, señala por tanto que son las familias en particular, y en general la sociedad, quienes deben valorar la gestión educativa, a través de los desempeños de los estudiantes, en una serie de pruebas” (MEN Colombia et ál. 2008, 22). La consecuencia directa de esta acción es que los resultados de las pruebas aplicadas se convierten en parámetro de promoción y desarrollo para las instituciones educativas. Segunda, lectura y análisis de los resultados desde la perspectiva del mejoramiento continuo. Tercera, construcción de un sistema de incentivos sustentado en los resultados, donde se asignan recursos para el fortalecimiento de las instituciones con rendimientos considerados —dentro del *ranking* establecido— como superiores. Para que estos parámetros fueran acogidos, fue necesaria la implementación de pruebas estandarizadas de rendimiento en áreas académicas consideradas fundamentales. Estas pruebas se aplican periódicamente, según las intencionalidades y directrices del organismo o entidad que las dirija, a segmentos de la población (evaluaciones muestrales) o a toda la población estudiantil (evaluaciones censales), en momentos considerados determinantes para la medición de los avances o retrocesos en calidad educativa. La mayoría de los países participantes concurren de forma simultánea a distintos espacios internacionales de evaluación, de manera que logren integrarse a los análisis comparativos del desempeño que en ellos se establecen.

Se han señalado algunos de los motivos que influenciaron la transformación de los sistemas educativos en la escala global, con su consecuente influencia sobre los sistemas de evaluación en cada país; se refirieron los principales componentes de los medios constituidos para llevar a cabo las intencionalidades de los cambios en la concepción del aprendizaje y la evaluación. Buscando evidenciar las formas específicas en que la señalada tendencia a la homogenización de estructuras y contenidos se hace presente en los diversos instrumentos y programas de evaluación. A continuación se presentan los rasgos característicos (comunes en su intencionalidad) de las principales pruebas de evaluación internacional del aprendizaje.

Prueba cívica del IEA⁴ (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aplicada en Colombia en el año 2016, la Prueba Cívica Internacional, realizada por primera vez en 1971⁵ y posteriormente en 1996,⁶ analiza la forma en que estudiantes de veintiocho países “se preparan para asumir su papel ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas” (Revista Magisterio 2004, 55). Para identificar los avances en este aspecto, busca comprender la interacción de diversos factores en los procesos formativos escolares (familia, medios de comunicación, instituciones públicas y privadas en distintos sectores, entre otros). La población sometida al estudio corresponde a jóvenes de 14 años que se encuentren cursando los últimos niveles de secundaria. “La evaluación se enfoca en las nociones, representaciones, actitudes, destrezas, y acciones de los estudiantes en temas tales como diversidad, democracia, economía, identidad nacional y cohesión social” (Revista Magisterio 2004, 55).

Prueba PISA (Program for International Student Assessment). Aplicado en Colombia desde el año 2006, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes es promovido y coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En esta prueba se evalúa el resultado de los sistemas educativos en perspectiva de los aprendizajes necesarios para encarar los *requerimientos de la vida adulta en un mundo globalizado*. Aplicada cada tres años (por primera vez en el año 2000), busca comparar los aprendizajes y capacidades básicas de los estudiantes de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, desde “la evaluación de las competencias transversales [...] en la que se presta especial atención, al dominio de los procedimientos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad de responder a situaciones diferentes dentro de cada campo” (MEN Colombia et ál. 2008, 23).

Al mismo tiempo, el programa, a través de la prueba, pretende identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos en función de los logros y falencias de sus estudiantes, para orientar el desarrollo e implementación de políticas educativas pertinentes. La comparación de los resultados obtenidos

⁴ “La Asociación Internacional para la Evaluación de Logro Educativo es una institución [...] integrada por organizaciones de investigación académicas y gubernamentales. Desarrolla estudios comparados de gran escala de logros educativos y otros aspectos de la educación” (Pérez et ál. 2015, 62).

⁵ “ICCS, International Civic and Citizenship Education Study” (Pérez et ál. 2015, 62).

⁶ “CIVICED, Civic Education Study” (Pérez et ál. 2015, 62).

con el de otros países permite en cada caso, según sus pretensiones, la reformulación o afianzamiento de los estándares de enseñanza y evaluación vigentes en cada territorio.

Prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). El Estudio Internacional sobre el Progreso en Competencia Lectora es un proyecto de evaluación desarrollado por la IEA que busca analizar “la capacidad de comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona” (Revista Magisterio 2004, 56). Se enfoca en los procesos, propósitos, comportamientos y actitudes de los estudiantes frente a la lectura, siendo su objetivo la medición e interpretación “entre los sistemas nacionales de evaluación involucrados, con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a nivel global” (Revista Magisterio 2004, 56). El estudio, que no ha sido aplicado en Colombia, evalúa la competencia lectora de estudiantes entre los 9 y los 10 años, en sus contextos familiar y escolar.

Prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Implementado en Colombia desde el año 2007, es el Proyecto Internacional del Aprendizaje Escolar en Matemáticas y Ciencias realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Busca evaluar el aprendizaje de los estudiantes de grados cuarto y octavo, en múltiples sistemas educativos, tomando como referente los conocimientos comunes a sus currículos en estas áreas, desde un modelo compuesto por tres aspectos: “El currículo pretendido, el currículo aplicado y el currículo obtenido” (MEN Colombia et ál. 2008, 25). Un elemento novedoso de esta prueba es su marco contextual: currículo, centros educativos, docentes y actividades de aula.

Prueba LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación). Sus estudios se han aplicado desde 2005 en Colombia, realizados por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco. Analiza los resultados del aprendizaje en matemáticas, lectura y ciencias naturales de tercero y sexto grado. El LLECE adelanta estudios conducentes a la producción de información sobre los logros de los estudiantes en relación con sus aprendizajes, analizando los factores que a ellos se asocian:

El laboratorio se vincula con los países de la región coordinando la red de directores nacionales de evaluación educativa de América Latina y el Caribe, así como para la elaboración de instrumentos de investigación y

capacitación (a fin de permitir el desarrollo de capacidades y el uso correcto de los datos). (Pérez et ál. 2015, 63)

Situados en el campo de las intencionalidades y de la visión con la que se ha impulsado la transformación del campo educativo a nivel mundial, es necesario preguntarse por los aspectos nodales que orientan el sentido de las actividades propias del leer: ¿para qué leer? Este interrogante aparece en el centro del direccionamiento establecido por los organismos e instituciones encargados de impulsar la constitución de las pruebas en lectura. Se trata de determinar los componentes teórico-prácticos configurados para dar respuesta al conjunto de construcciones e intereses sociales, políticos y económicos, que se entrelazan y expresan en la estructura de las pruebas.

La prueba de *compresión lectora* en las evaluaciones externas del aprendizaje

Una de las estrategias para la homogenización estandarizada de los sistemas e instrumentos de evaluación ha sido la “focalización” de sus intencionalidades y objetivos en torno a áreas del conocimiento consideradas *fundamentales*,⁷ en la consolidación de los programas de desarrollo de la agenda global. De forma paralela, y en progresiva simultaneidad con las pruebas internacionales de evaluación, la instauración y el desarrollo de sistemas evaluativos en los países donde se implementaron macroprocesos gestados por organismos multilaterales se llevó a cabo por medio de la creación de pruebas internas o con el ajuste de las existentes a los estándares establecidos. Desde las competencias para una nueva ciudadanía hasta los conocimientos requeridos para la inserción de la población en el mundo del trabajo, las pruebas de evaluación externas e internas han pretendido el desarrollo de capacidades para el uso de la información en situaciones nuevas, partiendo del presupuesto de “que aquellas personas que desarrollan mejores y más pertinentes habilidades, son las que se pueden ubicar

⁷ En consonancia con esta pretensión, las diversas organizaciones, programas y mecanismos de evaluación han concentrado sus intereses en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura. Siguiendo el camino de la reflexión desarrollada hasta ahora, se hará énfasis en el papel que la última ocupa en el marco de la estructura propia de un sistema educativo con pretensión de alcance global.

mejor en el mercado laboral, mientras que aquellas personas que adolecen de ellas, terminan siendo socialmente excluidas” (Schleicher 2008, 15).

Aclarado lo anterior, la cuestión sobre el sentido e intencionalidad de la evaluación dirige la atención hacia el contenido mismo de cada instrumento, su estructura y configuración, en función del desarrollo de las habilidades que resulten concordantes con los objetivos establecidos por cada una. Como momento necesario para la elaboración de las comprensiones que se abordarán más adelante, ahora se presentará la forma en que se encuentran configuradas las principales pruebas internacionales de evaluación del aprendizaje (PISA, PIRLS y LLECE) en una de las áreas consideradas como referente para el desarrollo de habilidades y competencias propias de una sociedad global, esto es, la comprensión lectora. Solo así será posible colegir los nexos entre estas y la prueba de lectura crítica, implementada por el Estado colombiano en su sistema educativo.

Una de las inquietudes que asalta a los interesados en el tema de la lectura es el relacionado con la pregunta por la frecuencia, las especificidades y la comprensión de los contenidos presentes en sus diversas formas. ¿Cómo leer más y mejor? Leer es una de las actividades propias de los procesos comunicativos, su intención pretende, inicialmente, alcanzar la comprensión del contenido del texto, es decir, reconocer y aprehender la intencionalidad o propósito de quien ha construido el mensaje. En este sentido, tal como Tapia lo señala, es posible afirmar que la lectura:

Es [...] una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta los distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos hasta imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (2005, 64)

Desde la señalada orientación (dirigida a la comprensión), las pruebas internacionales para la medición del aprendizaje han configurado la estructura y contenidos de las herramientas de evaluación lectora. Como principio general,

consideran que una lectura eficaz es aquella que responde a los factores surgidos de la interacción entre el contexto al que refiere, la motivación de los sujetos y sus capacidades para decodificar —dando significado— los contenidos que se les proponen (interpretación que resulta afín a las intencionalidades que han dado lugar a la configuración de las pruebas como *dispositivos* de medición).

Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. No interesa, pues, en el enfoque de la evaluación de competencias, solo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos. (OCDE 2006, 6)

Los planteamientos propuestos recogen el sentido de una evaluación lectora construida para responder a criterios de eficiencia y eficacia técnicas. Consecuentes con lo expresado en la parte introductoria de estas reflexiones, a continuación se presentan los componentes más significativos de las principales pruebas de evaluación de la competencia lectora en los marcos internacional y local.

La comprensión lectora en la prueba PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes implementado por la OCDE, en el área de lectura, se enfoca hacia la capacidad de los individuos para utilizar textos con la finalidad de alcanzar los objetivos señalados con anterioridad. Según este estudio, la capacidad lectora de una persona se expresa en las cualidades que ha desarrollado para reflexionar sobre textos escritos, logrando así participar activamente en la transformación de la sociedad. En términos del estudio, la comprensión o capacidad lectora es entendida como el desarrollo permanente de conocimientos, destrezas y estrategias en el trabajo individual y la interacción con el contexto. El referente epistémico que postula esta condición sostiene que todo lector es capaz de generar significados cuando logra la interacción entre sus conocimientos previos y los componentes socio-culturales que se expresan en sus prácticas: “[La] capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos

con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal y de participar en la sociedad” (PISA-OCDE 2013, 6).

La expresión “capacidad lectora” busca promover el uso de las herramientas con las que todo lector cuenta para participar en diversas instancias sociales: la creación de nuevos significados y sentidos referidos a los actos de lectura, pues “independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la sociedad espera que los alumnos pasen a participar activamente en sus respectivas comunidades” (OCDE 2000, 39); participación que adquiere sentido en relación con el proyecto —en el horizonte descrito— de una nueva *sociedad*, donde “los lectores, mediante el texto, reflexionan sobre el contenido de lo leído, se posesionan de él personal y críticamente” (Sanz 2005, 100), advirtiendo que los aspectos económicos y políticos de la vida se entrecruzan; se lee para poder participar en el complejo mundo de relaciones sociales, donde se genera conocimiento y se distribuye información. Así, por ejemplo, en el contexto laboral, es necesario poseer un mínimo de información relacionada con la tarea específica que se vaya a realizar (recuérdese el origen y la orientación político-económica de la prueba).⁸ En esta acepción el criterio de evaluación establecido por la OCDE es concluyente:

A pesar de que solo algunos de los jóvenes que ahora tienen 15 años tendrán que emplear la lectura en el trabajo, es importante incluir tareas típicas de la lectura que se da en una situación laboral y en la que el leer interviene directamente a la hora de llevar a cabo una tarea concreta para la que el contenido de esa lectura resulta fundamental. También es importante evaluar la preparación de los jóvenes de 15 años para entrar en el mundo laboral, dado que más el 50 por ciento de ellos entrarán a hacer parte del mercado laboral en uno o dos años. (OCDE 2000, 44)

⁸ Algunos de los vínculos entre formación lectora y crecimiento económico, en los modelos de desarrollo capitalista, son justificados por la OCDE desde las tesis del “Capital humano”: “Reading literacy skills matter not just for individuals, but for economies as a whole. Policy makers and others are coming to recognize that in modern societies, human capital – the sum of what the individuals in an economy know and can do – may be the most important form of capital. Economists have for many years developed models showing generally that a country’s education levels are a predictor of its economic growth potential” (OCDE-PISA 2013, 6).

La competencia en lectura en la prueba PIRLS-IEA

El Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS)⁹ es un programa de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), cuyo objetivo es “evaluar las tendencias en el avance de la competencia lectora y contribuir a la mejora de los logros en este campo” (Peña 2002). En la base de su fundamentación teórica aparecen perspectivas que consideran el acto lector desde el *proceso sintáctico* que busca la construcción de sentido (K.S. Godman), propio de la psicolingüística; desde su *dimensión pragmática*, donde las formas lingüísticas son consideradas como medios dinámicos de expresión (Austin y Searle); finalmente, desde el *proceso lector* (Umberto Eco), que considera la relación cooperativa entre el mensaje y el lector, donde el último tiene el papel de actualizar constantemente la comprensión e interpretación del primero. Adicionalmente, y aunque no es explícitamente una teoría del lenguaje, la prueba apropia algunos de los desarrollos teóricos del constructivismo en este campo, sosteniendo que el sujeto construye significados y representaciones como medio para explicar la realidad, proceso posible solo cuando el conocimiento ha pasado por un camino de reconstrucción interna, aplicable también a la naturaleza del lenguaje (Ferreiro y Teberosky 1979).

En la prueba, los términos lectura y competencia se unen con la finalidad dar un nuevo sentido al acto de leer: “Una idea que incluya la capacidad de reflexionar sobre lo que se lee y de usarlo como herramienta para alcanzar metas individuales y sociales” (IEA 2001, 2). Así, se considera la competencia en lectura como un proceso interactivo, donde el lector puede construir significados, descubrir cuáles son las estrategias que le resultan más efectivas para adelantar exitosamente esta actividad y reflexionar, simultáneamente, sobre las actividades que realiza en este proceso, lo que define de la siguiente manera:

La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los lectores jóvenes están en condiciones de construir significados a partir de una diversidad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores, y por diversión. (IEA 2001, 2)

⁹ En inglés Progress in International Reading Literacy Study.

De acuerdo con esta concepción, la interacción entre el texto y el lector permite, en una situación específica, la construcción de significado. Esto se comprende al tener en cuenta que el tema y las estructuras lingüísticas aportadas por el texto alcanzan su significado cuando el lector aporta sus conocimientos y habilidades, permitiendo la generación de sentido.

Dado que la competencia en lectura se encuentra relacionada con las razones que llevan a las personas a leer, la prueba ha considerado que los motivos más frecuentes por los que la población evaluada lee se encuentran asociados al interés, al placer y al aprendizaje. La evaluación implementada se centra en los dos propósitos que considera más recurrentes en la lectura realizada por los jóvenes, dentro y fuera de la escuela: “Leer para tener una experiencia literaria, leer para adquirir y usar información” (IEA 2001, 15). La distribución de estas clases de lectura en la disposición y organización de las tareas es equivalente; a cada uno de los propósitos se asocian clases específicas de textos, aunque esta concepción no se aplica de manera excluyente, pues las implicaciones que una lectura puede tener para cualquier lector dependen de la intencionalidad, sentido y estrategias que se apliquen para comprender el texto.

En cada propósito de lectura pueden identificarse distintas formas de textos, que varían en su forma, contenido y estructura interna, lo que permite al lector construir significados haciendo uso de múltiples recursos. La selección de los textos para el PIRLS busca abarcar un número amplio de posibilidades que den respuesta a los propósitos de la lectura, facilitando la creación de escenarios propicios para la consecución de su objetivo:

“Crear, para los estudiantes que participen en la evaluación, una experiencia de lectura que, en la medida de lo posible sea similar a las auténticas experiencias de lectura que tienen en otros contextos” (IEA 2001, 16). De esta manera, se erigen como propósitos de la prueba: *primero*, la búsqueda de una *experiencia literaria*, en la que el lector busca relacionarse con todos los componentes del texto, para recrearlos, haciéndose parte del mismo; *segundo*, el uso de la lectura *para adquirir y usar información*, donde quien lee busca involucrar ciertos aspectos de la vida real, tratando de entender *por qué y para qué* de la lectura, a la vez que construye pautas para la acción, logrando “enfrentar el texto con mente crítica para formarse su propia opinión. (IEA 2001, 18)

La competencia en lectura en la prueba TERCE-LLECE

Desde la génesis de los sistemas de evaluación con carácter global, hasta su contenido y estructura específicas, las pruebas de evaluación del aprendizaje, y de manera particular aquellas centradas en el papel de la lectura, tuvieron su origen en Europa y Estados Unidos. Simultáneamente, constituyendo un espacio para la prolongación de los direccionamientos referidos —inscritos en el desarrollo de los programas citados— la prueba TERCE-LLECE se estableció para posibilitar el proceso de estandarización de la evaluación educativa en Latinoamérica. Fue promovido por la Organización Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), presentó en el año 2015 los principales resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en el que se mostraron los logros y factores asociados al aprendizaje en quince países de América Latina y en el estado mexicano de Nuevo León, buscando establecer criterios para la toma de decisiones en los campos político y educativo.

La herramienta evaluó los aprendizajes de los estudiantes en cuatro áreas presentes en los currículos educativos de los países participantes: lectura, escritura, matemática y ciencias naturales. Con relación a la lectura, adicionalmente a las actividades que le son propias, la prueba buscaba entregar elementos (a docentes e instituciones educativas) que pudieran ser propuestos como componentes para la formación de personas socialmente activas, a través del uso de textos orientados a la formación de lectores “más críticos y con mayor avidez por la información” (LLECE 2016, 5). La evaluación de la lectura fue fundamental para el LLECE, pues la consideró como “una herramienta decisiva para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y, por tanto, [...] también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de la región” (Pizarro 2016, 6-7).

“La prueba TERCE de lectura coloca el énfasis en la función comunicativa del lenguaje” (LLECE 2016, 12). Para ella, el sentido de comprender o producir un texto tiene que ver con aclarar la intención y la finalidad que los sujetos del lenguaje asignan a sus manifestaciones, en contextos diversos. En este sentido, la lectura se concibe aquí como una manera de pensar. Permite el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio del pensamiento, convirtiéndose en medio para acceder al conocimiento y a una participación social efectiva. En la concepción de la prueba para leer se requieren múltiples procesos, en distintos

niveles de desarrollo, pues los individuos no lo aprenden instantáneamente, ni siguiendo rutas preestablecidas: “La competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida” (LLECE 2016, 12). Sería, entonces, una capacidad permanente del ser humano, que se actualiza conforme a la aparición de continuos cambios sociales, expresados en las sucesivas, simultáneas y progresivas transformaciones, donde adicionalmente, y como su efecto, también cambian “los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc.” (LLECE 2016, 12). En palabras de Solé, leer supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (2011, 59. Citado por LLECE 2016, 12).

De lo anterior es posible afirmar —en consonancia con las propuestas del estudio— que la adquisición de la competencia lectora posibilita la constitución de herramientas que se incorporan como habilidades, a medida que el lector adquiere control sobre los escenarios en los que se le solicita utilizarlas. Como parte de su aprendizaje el lector desarrolla la capacidad de dar propósito a su lectura, para lo que requiere pensar en cómo lograrlo, haciéndose capaz de construir significado.

Se trata de un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque sociocultural) y se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que busca la información del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé 2011, citado por LLECE 2016, 12). Esto conduce, ineludiblemente, a concebir la lectura como un *continuum* de actos lecto-escriturales con carácter sociocultural. En relación con este contexto sociocultural, más adelante, en este mismo documento, se señala que:

La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado. En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos. (LLECE 2016, 13)

Una comprensión integral de las complejidades sociales, cambiantes en sus formas y expresiones, ha devenido en la integración de variados elementos que afectan la constitución de una sociedad lectora —reconocida por Martos (2013) como “cultura híbrida”—, donde, por un lado, se realizan prácticas de carácter tradicional (asociadas a formas y espacios constituidos por modos

habituales de lectura: lectura en las bibliotecas, enciclopedias y otras clases de lugares y fuentes) y prácticas institucionales; por otro, se lee a través de nuevos medios y escenarios tecnológicos, característicos de la cibersociedad. En esta comprensión, una cultura lectora situada deberá rescatar los elementos que resulten más significativos para el lector, orientándolos formativamente a las respuestas requeridas por la sociedad.

Como aspecto central de esta breve descripción conceptual, resulta necesario mencionar una categoría empleada por el TERCE, eje vinculante del leer y el escribir; se trata de la literacidad: “Cultura escrita que incluye indisolublemente el vínculo entre la oralidad y la escritura” (LLECE 2016, 13). En la propuesta del estudio —retomando lo expresado por Martos (2013)— la oralidad es un componente constituyente del proceso lecto-escritor, pues en cierta forma la expresión oral del mundo coloca al lector en contacto con las fuentes de donde le llega información que luego será reconstruida por medio de textos, tan numerosos como las manifestaciones del mundo a las que refieren. Así, la prueba propone un modelo de lector que participe consciente y críticamente de la comunidad donde se construyen los mensajes que recibe: lectores capaces de generar opiniones propias y que hagan uso de ellas para responder a las exigencias del mundo actual; en su construcción, lo que se pretende es la “búsqueda de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura” (LLECE 2016, 14). Autorregularse implica desarrollar la capacidad de entender los mecanismos y procesos con los que se genera conocimiento, esto es, la *metacognición*: “Que el estudiante aprenda a aprender, mediante la construcción de propósitos, la construcción de estrategias y el manejo de su propio aprendizaje” (Mateos 2001, en LLECE, 2016, 14). De esta forma, con relación a la influencia de la metacognición en los procesos lecto-escritores formulados en el TERCE, se afirma que:

La metacognición le permite al lector autorregular sus procesos de aprendizaje: seleccionando las estrategias adecuadas para lograr sus objetivos, empleando y evaluando el uso de esas estrategias. La metacognición es una condición del lector autorregulado.

Un buen lector “controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura” (Cassany, Luna y Sanz 2008, 202). Es por esta razón que un buen lector no lee siempre de

la misma forma, ya que es capaz de adaptarse a cada situación y utilizar las habilidades que necesita. (LLECE 2016, 14)

Según lo anterior, en la lectura se vinculan procesos lingüísticos y sociales. El lector construye significado al interactuar con el texto, pero este se encuentra referido a un contexto, situación en la cual, igualmente, se encuentra el primero. Es desde este enfoque “psicogenético y sociocultural” (LLECE 2016, 15) que los aprendizajes de los estudiantes cobran un valor significativo, al entrar en intercambio con situaciones de lectura en las que aparecen ideas, creencias y aportes culturales provenientes de múltiples fuentes. El TERCE prioriza el uso del lenguaje “en situaciones comunicativas auténticas, [...] superando el uso de oraciones aisladas, [...] coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual” (LLECE 2016, 15) donde se valora el papel protagónico del estudiante como artífice de su proceso de aprendizaje. De acuerdo con estas miradas, la evaluación de la lectura debe proveer elementos para obtener información, identificar dificultades y corregir los desaciertos.

La lectura crítica en la prueba Saber 11

Ubicada en el marco de los análisis construidos en torno al concepto de *competencia* —donde el énfasis de la evaluación se traslada desde el *rendimiento* hacia el *desempeño*—, a partir de 1991 el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad implementa para Colombia modificaciones sustantivas en varias áreas del currículo educativo, entre ellas la de lenguaje. La expedición de la Ley General de Educación en 1994 (Ley 115), colocaría como una de sus finalidades:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país. (Morales y Montoya 2015, 109)

Buscando garantizar el cumplimiento de estas directrices, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), según mandato legal y desde entonces, coordina el servicio de evaluación de los aprendizajes, investigando la incidencia de los factores asociados al mejoramiento de la calidad educativa, “[...] la valoración [...] tanto de los contenidos académicos, como de los requerimientos del mercado laboral [...], además de la asimilación de un

conjunto de conocimientos que sean exigibles en el contexto nacional e internacional” (Ortiz y Montoya 2015, 109). En 1996 y 1998, la idea de *competencia* (que parte de la comprensión epistémica que la concibe vinculada a los saberes prácticos, pero que la subsume como condición de técnico-instrumental de un determinado sistema de relaciones económicas), reformulada en el escenario neoliberal e implementada en el campo de la política educativa colombiana, serviría de base a la construcción de los Indicadores de Logro y los Lineamientos Curriculares, por área y por grado, respectivamente. Su desarrollo permitiría la transformación conceptual, estructural y metodológica de la prueba de evaluación estandarizada aplicada hasta el momento (practicada desde 1968), así como la fundamentación de los nuevos fines y objetivos que formarían parte de un “nuevo examen de Estado que comenzó a aplicarse desde el año 2002” (Peña 2002, 26).

Para cumplir con la finalidad conferida por la normatividad colombiana, el ICFES implementó la realización de los estudios “Saber 3 5 y 9, Saber 11 y Saber Pro” (Morales y Montoya 2015, 110). Los primeros pretenden servir de referente para la implementación de cambios o mejoras del sistema educativo; los segundos —conocidos propiamente como exámenes de Estado— cumplen con la función de evaluar el desarrollo de las competencias académicas al finalizar la educación media y superior, de manera que sea posible valorar el estado de las competencias adquiridas por los estudiantes en función de su futuro desempeño laboral. En este apartado (siguiendo el desarrollo propuesto en el abordaje de las evaluaciones internacionales), se hará referencia a la prueba Saber 11.

La prueba Saber 11

Hasta el año 2013, la prueba estaba conformada por un núcleo común, en el cual (entre otras) se encontraban las áreas de lenguaje y filosofía. Fue a partir del año 2014 cuando el ICFES (determinado por las orientaciones de la OCDE¹⁰ y las diversas evaluaciones externas con las que se mide la calidad del sistema educativo colombiano) transformó su estructura, alineándola, en este campo,

¹⁰ “A medida que Colombia se incorpore a la economía global, su éxito educativo se medirá por un progreso de los estándares nacionales que permita que el desempeño de los niños colombianos iguale al de sus pares de todo el mundo”, afirmó Andreas Schleicher, director de Educación y Competencias de la OCDE, [...] ‘este desafío exigiría fijar ambiciosos estándares comunes de aprendizaje’ (OCDE 2016).

con la implementada por la prueba Saber Pro y con el “universo” de las demás evaluaciones, aplicadas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE). En el segundo semestre del periodo mencionado, aparece en escena la prueba de *Lectura Crítica* (eje de esta presentación), cuyo objetivo se encuentra unido al formulado por la noción de competencia, en la medida que:

Concebir el propósito de la educación como el desarrollo de competencias contrasta entonces con la idea según la cual este consiste en transmitir conocimientos declarativos. Bajo la primera concepción, se afirma que educar es desarrollar un “saber hacer en contexto” antes que transmitir conocimientos del tipo “saber que...”. La decisión de privilegiar la formación en competencias sobre la transmisión de conocimientos declarativos se apoya en el siguiente argumento: un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posee y de adquirir nuevos conocimientos o competencias para enfrentar adecuadamente los diferentes problemas o situaciones que se le presenten. Por el contrario, un ciudadano que adquirió múltiples conocimientos declarativos, pero no desarrolló cabalmente competencias, solo puede hacer un uso muy limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último ciudadano no está convenientemente preparado para afrontar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales, cívicos, etc. (ICFES 2013, 11)

Es evidente que el concepto de *competencia* adoptado por el ICFES privilegia el desarrollo de las capacidades que un individuo posee para desempeñarse en determinadas actividades. Sin embargo, igualmente admite la existencia de otra clase de competencias, vinculadas al desempeño social, sin relación directa a la práctica de un oficio específico, estas son las *competencias genéricas*, referidas a:

Competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz. A nivel individual, los beneficios que pueden traer las competencias llevan a una participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos, y en contextos sociales;

y a relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia. (ICFES 2013, 11)

El valor otorgado por el ICFES a estas competencias tiene gran relevancia dentro del sistema de evaluación implementado en las pruebas Saber, específicamente para las correspondientes a Saber 11 y Saber Pro. Nuevamente, como aparece en el marco de las evaluaciones internacionales y en el caso colombiano, los exámenes estandarizados muestran su conexión con lo que podría denominarse *capacidad de respuesta a los asuntos (necesidades y deseos) de la vida práctica cotidiana*, donde la *lectura crítica* desempeñaría un papel mediador y facilitador. Así, referida a la medición de los aprendizajes y usos de la educación básica y media, en su relación con el mundo del mercado laboral y la participación ciudadana, la prueba Saber 11 se concibe como un indicador de la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (conceptos constituyentes de su finalidad y objetivos), punto de anclaje para el desarrollo de tareas específicas en el campo productivo.

La prueba de lectura crítica

Al hacer uso de las competencias, y específicamente al estar direccionado hacia ellas, el sistema de Saber privilegia el desarrollo y la evaluación de aquellas referidas como genéricas. Sin embargo, para el año 2013, se evidenciaba la ausencia de continuidad entre las pruebas aplicadas en tercero, quinto, noveno, la de educación superior y la de once. En la última, para el ICFES estaba claro que en el área de lenguaje (para el caso que ahora se aborda), las intencionalidades y objetivos propuestos no correspondían con el examen de lectura crítica presente en los demás momentos del sistema, lo que hacía necesario proponer un modelo que permitiera implementar la alineación de las competencias evaluadas a partir de los lineamientos establecidos por las competencias genéricas. En este escenario, al analizar el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación en Colombia (SNEE) se consideró que no había una estructura conceptual basada en competencias generales y estándares curriculares, lo que a su vez condujo a la conclusión de que no era conveniente tener una prueba de filosofía, al no ajustarse a la idea de competencias genéricas. A este respecto, se afirma: “A pesar de que los estándares no incluyen competencias específicas de filosofía, este examen incluye una prueba de Filosofía” (ICFES 2013, 23).

Así, el ICFES concluía la necesidad de articular los exámenes Saber desde los criterios expresados. Las iniciativas emprendidas deberían dar cuenta de lo estipulado en el Decreto 869 de 2010, a saber: verificar el grado de desarrollo de las competencias (genéricas) de los estudiantes de once, proveer elementos que permitieran a los estudiantes autoevaluarse y formular su proyecto de vida, proporcionar información valiosa a las instituciones educativas para el análisis y reformulación de sus procesos formativos, revisar el funcionamiento de las instituciones educativas en el país, proveer información que contribuyera a la elaboración de indicadores de calidad, ofrecer información para la formulación de políticas educativas. En consecuencia, se afirmó que la “mejor” forma de dar continuidad a los exámenes practicados en once y la educación superior, y por ende a las estructuras y procesos formativos de estas instancias —consolidando el SNEE—, era su alineación a partir de las competencias genéricas: “Las competencias genéricas —como vimos— constituyen ese espacio común entre la educación superior y la educación media, que permite evaluar el valor agregado de la primera con respecto a la segunda” (ICFES 2013, 25).

La reestructuración de la prueba Saber 11, según lo proyectado, se implementó a partir del criterio establecido. Entre otras, la propuesta de alineación elaborada por el ICFES fusionó *los exámenes de Lenguaje y Filosofía* “en una prueba de *lectura crítica*” (ICFES 2013, 27); en este sentido, se afirma que:

Desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de Filosofía. (ICFES 2013, 27)

Siguiendo este lineamiento, desde 2014 la prueba de lectura crítica Saber 11 fusionó las pruebas de filosofía y lenguaje. Una comprensión acertada de las formas y contenidos en que estas se relacionaron —en el marco de la nueva prueba— permitirá precisar el sentido de su uso y los aportes que cada una ofrecía a los propósitos del nuevo instrumento.

Los exámenes sustituidos habían sido reformulados durante sucesivas revisiones, realizadas en años precedentes. Entre 2000 y 2006 se implementaron en la prueba de lectura: evaluación por competencias, niveles de lectura y competencias textual y discursivo-comunicativa¹¹ (no presentes en las primeras). Con cada uno de los elementos introducidos se pretendía enfatizar la importancia de la comprensión textual y la comunicación sobre la memorización de información. Como se pudo apreciar, para el universo conceptual de las pruebas internacionales (especialmente en los estudios PIRLS y TERCE), el análisis y la comprensión del lenguaje constituyen las tareas fundamentales del *pensamiento crítico* (aspecto no abordado en este análisis, pero de necesario tratamiento). Ampliamente vinculados a las tareas lectoras, fueron asumidos por la prueba Saber 11 como parte de las competencias evaluadas por el examen. De ahí la afirmación:

Es claro que la prueba de *Lenguaje* del examen Saber 11 vigente es, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica. De hecho, se deriva de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* establecidos por el MEN (2006) que la evaluación de estas competencias, para la educación media, debe estar orientada hacia la lectura crítica. Dentro de los “saberes específicos” descritos en los estándares se encuentran, por ejemplo, los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados” (MEN 2006). (ICFES 2013, 39)

En el mismo examen, la prueba de filosofía buscaba —desde su implementación en el año 2000— evaluar “la capacidad de los estudiantes para comprender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre

¹¹ Se entendieron como las capacidades de comprender y producir textos, siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: (1) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica), (2) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica), y (3) control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática) (véase ICFES 2013, 38).

su contenido” (ICFES 2013, 39), teniendo en cuenta que, en su construcción, la filosofía brindaba elementos para una comprensión no dogmática del mundo, a partir del acercamiento a problemas que le son propios, abordados en su historia, con una visión argumentativa. Dada la inexistencia de un aparato curricular en el sistema educativo colombiano, que permitiera su estandarización acudiendo al enfoque de competencias específicas, el ICFES optaba por las competencias específicas del área de lenguaje para otorgar a la filosofía una “utilidad” específica dentro de la prueba, a saber:

“La necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar textos y de reflexionar sobre ellos de una manera crítica” (ICFES 2013, 40). Esto último, constituiría, de manera análoga, la posibilidad de equiparar la estructura y finalidad de la prueba de filosofía a la de lectura crítica: “es claro que la prueba de *filosofía* del examen Saber 11 [...] es, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica, con la particularidad de focalizarse en textos de tipo filosófico y en la evaluación de competencias relacionadas con la argumentación”. (ICFES 2013, 40)

Comprendida de esta forma, la prueba de lectura crítica, propuesta en 2013 e implementada en 2014, pretende evaluar la capacidad de análisis y el razonamiento lógico, actividades que están más allá del aprendizaje memorístico de conceptos, referidas al desarrollo de tres competencias fundamentales. La primera competencia es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto, esto es, el estudiante debe *identificar* los eventos, las ideas, las afirmaciones y los demás elementos locales presentes en el texto, y debe *entender* esos elementos; la segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, es decir, el estudiante debe comprender la manera en que se *relacionan* los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal; la tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, esto es, el estudiante debe, por ejemplo, analizar argumentos, identificar supuestos, advertir implicaciones y reconocer estrategias discursivas (véase ICFES 2013, 42).

Como puede apreciarse, las competencias referidas se encuentran unidas de manera estrecha por la creación de sentido, la comprensión global y la capacidad de reflexionar sobre un texto, lo cual constituye, propiamente, el momento crítico-reflexivo. Tal como viene implementándose, la prueba de

lectura crítica “evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (ICFES 2016, 16). Como se ha referido, con relación a la población a quien está dirigida, la prueba busca evaluar el alcance de los estudiantes para realizar actividades específicamente críticas, lo que estaría justificado, por ejemplo, en los estándares curriculares del área de lenguaje y —en ausencia de unos específicos— en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía*. Al respecto se señala:

Dentro de los “Saberes específicos” descritos en los estándares de lenguaje se encuentran [...] los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto [de] forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados”.

Las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del MEN (2010) [...] igualmente destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico. Así pues, tanto los Estándares de Lenguaje como las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía* propuestos por el MEN resaltan el pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la formación. (ICFES 2016, 17)

Tal como se propuso, la “homogenización estandarizada” de la evaluación ha sido el modo de orientar la conformación y despliegue de los programas de desarrollo a nivel global. En este escenario, el lugar otorgado a la configuración de las mediaciones necesarias a dicha finalidad requirió, según lo expresado, la creación de escenarios e instrumentos en los que pudieran incorporarse las tesis y postulados que operan como fundamentos de sus modelos de referencia. En tal sentido, la lectura y con ella su determinación como “lectura crítica” se ha posicionado como instrumento (vehículo) del sentido requerido por una sociedad global, donde la “función comunicativa del lenguaje” asume como tarea fundamental la participación funcional-activa de sujetos autorregulados y socialmente competentes. En el sistema educativo colombiano esta concepción quedó expresa a través de las pruebas estandarizadas de evaluación. La prueba de lectura crítica pretendió sintetizar y operativizar las competencias y técnicas

de la filosofía y del lenguaje, análogas en su interpretación. ¿Cuáles son las implicaciones epistémicas, pedagógicas y prácticas de este direccionamiento? ¿Qué incidencias genera sobre el “lugar” de la filosofía en el espectro de la educación media colombiana? A continuación, se presentarán algunas consideraciones para la comprensión.

Lectura crítica y filosofía: un breve análisis desde las pedagógicas en la educación media

Cuando en el año 2014 se introdujo en el examen Saber 11 la prueba de lectura crítica, las pruebas de lenguaje y filosofía desaparecieron de dicho escenario. La razón de esta determinación se había fraguado en años anteriores, al configurarse, en el escenario internacional, sendas transformaciones para el campo educativo y, con ellas, cambios estructurales en la forma y los contenidos de la evaluación educativa —como se mostró en los dos primeros momentos de estas consideraciones—. Producto de tal síntesis, el contenido y las intencionalidades de los nuevos instrumentos de evaluación hicieron énfasis en la necesidad de desplegar una composición estructural y conceptual diferente, que diera respuesta a las exigencias de la sociedad globalizada como su lugar de origen: ordenar y dirigir los usos y prácticas en lectura hacia el cumplimiento de los requerimientos específicos de los programas de evaluación por competencias, que en conjunto obedecían al paradigma de la participación e inclusión ciudadana en las esferas económica, política y cultural. Este escenario promovió la configuración de un nuevo marco epistémico en el cual, producto de la unión entre los componentes de las pruebas de filosofía y lenguaje, tuvo lugar la aparición no solo de nuevos instrumentos para la evaluación y medición estandarizadas del aprendizaje, sino también de una concepción de la lectura como *lectura filosófica* y de esta como *lectura crítica*. Las incidencias de tal correspondencia fueron significativas, máxime si se estima que, en la última formulación, el concepto de *crítica* procede de una construcción distinta de la asignada por diversas tradiciones filosóficas.

Frente a este señalamiento, cabe considerar dos elementos de análisis: *primero*, con relación al concepto de crítica, no solo se encontró que su constitución difiere de las elaboradas por los discursos filosóficos. Adicionalmente, queda claro que en su contenido la prueba incluyó algunos procesos lingüísticos y los extendió a la totalidad de las comprensiones lecturas y filosóficas posibles (según lo implementado por la prueba de evaluación referida), entre las que aparecen: análisis, interpretación, reflexión e inferencia; todas ellas

actividades que si bien resultan necesarias para las tareas lectoras, implican un reduccionismo significativo en las acepciones de sentido alcanzadas por las reflexiones filosóficas en esta materia (la crítica). Teniendo en cuenta esta evidencia, *segundo*, se ha configurado una tendencia hacia la implementación estandarizada o normalizada de lineamientos pedagógicos institucionalizados por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, afines a la comprensión de la prueba de lectura crítica como lectura filosófica y, aún más, como filosofía en sí misma. Así, es posible la afirmación de una *transformación performativa* en la comprensión del lugar específico asignado a la filosofía, como área “obligatoria” del currículo en la educación media. Aparece entonces la necesidad de repensar este “lugar”, partiendo de una revisión a los fundamentos teóricos de las orientaciones pedagógicas que, en filosofía, expresan los fines y objetivos del sistema educativo colombiano, pues en su composición actual se evidencia un distanciamiento frente a la noción de *crítica* construida por la tradición filosófica. Es por esto por lo que, una vez expuestos los motivos que dieron lugar a las pruebas estandarizadas de evaluación y aclaradas (en este escenario) sus construcciones más relevantes (en torno al lugar de la lectura y a la transformación de la prueba de filosofía en prueba de lectura crítica en el SNEE), presentamos algunas reflexiones sobre la constitución actual de la educación, la prueba de lectura crítica (Saber 11) y el lugar de la filosofía¹² en el contexto actual de la educación media.

La educación en un mundo globalizado

La primera de las reflexiones está relacionada con el papel de la educación en el mundo actual. El proceso de globalización se ha constituido alrededor de la *reproducción instrumental* del campo económico, este es su ámbito de origen y su objetivo último. En función de esta finalidad, se ha promulgado la necesidad de construir, como paradigma, un nuevo marco de relaciones, donde la modificación de lo social (por lo colectivo) hace parte de una concepción diferente (centrada en la producción de valor) de la temporoespacialidad, fundada en la satisfacción de las libertades individuales.

En el marco de las sociedades globalizadas, el papel del conocimiento es particularmente importante. El desarrollo de actividades productivas, en las que

¹² Como campo de formación disciplinar en el que se origina, constituye y transforma el concepto de *crítica*.

se evidencie una mayor capacidad para producir y hacer uso del conocimiento (técnico, tecnológico y científico), adquiere mayor *valor* en el escenario del mercado. Si la cuestión se encuentra relacionada con la capacidad para mejorar los procesos productivos, el complemento que mejor se ajusta a sus requerimientos es la idea de una *sociedad global del mercado* (según los fundamentos expresados), donde la consecución de resultados inmediatos y la formulación de prácticas sustentadas en la relación costo-beneficio se impone a partir de los criterios de *utilidad y medición*.

Con una sociedad transformada o, al menos —es su pretensión— en proceso de cambio, el modelo capitalista reafirma y afianza su propuesta. “Crece” de forma desmesurada y determina las relaciones entre individuos como parte de un proyecto sostenido por el egoísmo, donde la idea de una *común-unidad* queda reducida a las expectativas de crecimiento de los mercados, sin que ello signifique la creación de mejores condiciones de vida para quienes hacen posible su funcionamiento. Esta misma condición —implícita procedimentalmente como su consecuencia— se ha trasladado al campo de la educación. La “transmisión” de conocimientos junto a la enseñanza para el desarrollo y el progreso, si bien se tradujeron inicialmente en la constitución de nuevas posibilidades para el avance científico, tecnológico y económico, han terminado por ocasionar la exclusión de la mayor parte de la población mundial, la alienación cultural y la destrucción ecológica; consecuencias que, igualmente, han recaído sobre la comprensión y constitución de la educación en el mundo actual. Como lo expresa Mejía:

Hoy el capitalismo tiene claro que la educación no garantiza el empleo [...] y, que por tanto la escuela adquiere una función distinta. Es una escuela para la reestructuración productiva [...], es necesario vincularse y debe ser una vinculación eficiente que garantice el aumento de la productividad de las personas. Por eso, la educación de hoy es una educación para la empleabilidad [...].

¿Y qué es la empleabilidad? Es formar seres humanos con las competencias, unas capacidades de saber hacer, para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que hay en la sociedad. Pero esas competencias ya no son para la sociedad, son individuales, es el individuo quien las porta. (2004, 26-27)

Así pues, se afirma la configuración de un mundo que progresa a partir de un único criterio: *la competencia*. Su “espíritu” afirma la importancia de adquirir conocimientos que permitan el acceso a múltiples posibilidades —las del mercado— y de ahí a diversas formas del “hacer” en un mundo globalizado. Dispuestos de esta forma, aquellos aprendizajes que deban adquirirse y desarrollarse serán los que resulten más útiles al modelo de sociedad establecido, lo que tiene un efecto directo inmediato sobre el sentido y las finalidades educativas, así como en la educación misma, en sus actos y como proyecto formativo, de donde pueden inferirse: primero, que la educación, derivada de una organización social tal, privilegia el saber técnico-instrumental, que sirve como mecanismo para el aumento en la *tasa de ganancia* de la producción mercantil, mientras, segundo, que los conocimientos referidos a las actividades humanas, *más allá* de las fronteras de “los mercados laborales mundiales” (Dale 2008, 139), serán tenidos por innecesarios, poco prácticos, obsoletos y hasta como obstáculos del desarrollo.

Esta reestructuración social, reestructuración de la cultura para el mundo laboral, trajo consigo una serie de implicaciones en los diversos campos de la vida humana, todas derivadas de la relación costo-beneficio. El estatuto epistemológico de las ciencias se afirmó como quehacer técnico-científico y avance del conocimiento “sin más” y su conexión con el “mundo de la vida” parece haber quedado en un estado de neutralidad analítica —siempre necesaria, pero no suficiente—, que permite la aceptación “sin más” de las *causas* del desarrollo, sin que ello implique atender a sus *consecuencias*.¹³ Comprender la evaluación como artículo de consumo o, aún más, como dispositivo para la instrucción, pone de manifiesto la necesidad de señalar el papel de la evaluación escolar en su función mediadora, entre otros aspectos, para la formación de la cultura.

¹³ Se vislumbran, igualmente, las implicaciones que este *modo del conocer* ocasiona sobre la forma misma en que se constituye la realidad. Grosfoguel (2016) ha puesto en evidencia las problemáticas asociadas a este asunto, al criticar la imposición de ideas y modelos de acción (por transnacionales, universidades, etc.), en cuanto se genera en los pueblos de los acunados *países en vías de desarrollo* un desconocimiento intencionado de sus saberes originarios y tradiciones culturales, para expropiarlas, transformarlas y devolvérselas como conocimientos novedosos expresados desde “lógicas occidentalocéntricas [...] Es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico [...], con el propósito de hacerlos más mercadeables” (133).

Pueden indicarse las dificultades generadas por la imposición (a) *crítica* de las directrices estandarizadas del modelo neoliberal, como naturalización de un supuesto proyecto común y viable de sociedad, en el que la evaluación de la educación es proyectada en función de la medición de aquellos niveles de eficiencia y eficacia considerados exitosos, y que se encarnan en las nuevas ciudadanías.

La formación del estudiante en el modelo de evaluación de las pruebas estandarizadas

Vinculada a esta concepción de educación aparece la creación de un modelo evaluativo afín a los direccionamientos teórico-prácticos del mundo globalizado. Pueden señalarse al menos dos escenarios en los que se evidencia el lugar asignado a las pruebas estandarizadas como mecanismos de evaluación, a saber: 1. La revisión de la correspondencia entre los sistemas de evaluación, sus intencionalidades y los contenidos del currículo; 2. La promoción de prácticas pedagógicas y didácticas, que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos señalados por las organizaciones que impulsan y construyen las pruebas estandarizadas. Desde esta perspectiva, Ortiz y Montoya (2015) proponen cinco características de una formación escolar orientada al desarrollo de herramientas teórico-prácticas que respondan creativamente a los condicionamientos de las pruebas estandarizadas. Se trata de parámetros para las transformaciones necesarias no solo en el concepto de evaluación, sino en el enfoque con que esta se encara¹⁴ tanto en los aspectos técnicos y metodológicos de los instrumentos que hacen posible su implementación como en su estructura, dentro de una “totalidad” epistémica.

La primera tiene que ver con la capacidad para desarrollar argumentos, más allá de la selección de respuestas preestablecidas. La segunda se refiere a la anterior: busca que los estudiantes desarrollen herramientas para hacer uso del pensamiento, aproximándose “al objeto de la evaluación” (125). Esto

¹⁴ Es necesario aclarar —aún más, en términos del abordaje que ha sido desarrollado— que, en el ejercicio específico de la crítica propuesta, no se afirma un rechazo categórico a la evaluación educativa *per se*. Lo que se trata, es la constitución de un medio (la evaluación) en finalidad *universalista* (el “mundo del trabajo”, la “nueva sociedad”, p.e.); cuestión donde se evidencia, no la ausencia de importancia en muchas de las intenciones señaladas, sino la falta de criterios (diversos) en la construcción de una visión (tanto de las prácticas evaluativas, como de la lectura misma) más completa e integradora.

implicaría transformar las prácticas de evaluación, así como las pedagógicas y las didácticas, para que los estudiantes desarrollen “procesos mentales más complejos y desafiantes” (125). La tercera, en semejanza con la comprensión que las pruebas estandarizadas hacen del constructo “sociedad”, se piensa en un estudiante que sea capaz de reconocerse como “ciudadano del mundo y como futuro miembro de distintos equipos de trabajo” (125), de manera que sea capaz de aportar soluciones a las situaciones de la cotidianidad, más allá de las estructuras temáticas de las llamadas ciencias humanas y de las ciencias exactas. La función pedagógica de la evaluación aparece como aspecto central de la cuarta característica; en ella el estudiante se hace capaz de aprender, de manera que le sea posible responder creativamente a los problemas del contexto, para transformarlo. En la quinta característica se pretende que sean los docentes quienes impulsen las transformaciones necesarias del aula, a través de sus prácticas con estudiantes, buscando que estos “no reproduzcan las carencias del sistema económico y político en el que estamos inmersos, sino que tengan las herramientas suficientes, como ciudadanos y partícipes activos, para superarlas” (Ortiz y Montoya 2015, 125).

Estas características señalan algunas de las necesidades que bien pueden pensarse como posibilidades de desarrollo pedagógico y didáctico; sin embargo, en relación con la evaluación misma y, específicamente, con su implementación a través de las pruebas estandarizadas, permanece la pregunta por los contenidos: ¿qué es lo que se evalúa? Para el caso colombiano, el sistema Saber hace hincapié en la formación en competencias para el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo. Son las competencias genéricas las que cumplen el papel de determinar qué conocimientos resultan afines a la configuración técnica de los campos económico, político y cultural en referencia al modelo de sociedad delineado por los diversos agentes. Por este motivo, la evaluación en un área del currículo responderá a los conocimientos que permitan la inserción de los estudiantes en el mundo laboral de la productividad (como ha quedado claro), mientras que aquellos no vinculados directamente con estos intereses —como los específicos de las ciencias sociales o la filosofía— serán relegados al *pensamiento crítico* a través de la abstracción. Al respecto, Ennis (1987), citado por Ortiz y Montoya (2015), define este último como “el pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer” (126), concepción adoptada por las pruebas, en cuanto requieren de los estudiantes el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones mediante un proceso analítico-argumentativo.

La evaluación propuesta por las pruebas estandarizadas se distancia de las características que la definen. Esta afirmación resulta aún más indicativa si se analizan las relaciones entre la prueba de lectura crítica —Saber 11—, la lectura en filosofía y sus incidencias en los que podrían enunciarse como lineamientos para las “prácticas pedagógicas estandarizadas” de la filosofía en la educación media colombiana.

Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación media: la lectura como comprensión

Se ha señalado de manera recurrente que los motivos, la finalidad, la estructura y los contenidos constituyentes de las pruebas estandarizadas de evaluación de la educación se orientan a la obtención de resultados esperados, en el marco de un mundo globalizado. Ahora —como hipótesis para futuros trabajos— se buscará señalar que en esta visión y en sus prácticas correspondientes, existe una tendencia a la implementación excluyente de una única comprensión de la evaluación, lo que ha conducido a establecer una comprensión errada de la relación entre la concepción de los lugares teórico y pedagógico de la filosofía en la educación media colombiana y la delimitación de sus aportes a la prueba de lectura crítica Saber 11; esto ha devenido en la *simplificación* de su comprensión, hasta el punto de caer en un *reduccionismo* consistente en la asunción de la filosofía como lectura crítica.

Si se atiende seriamente a la relación lectura crítica-filosofía, en los términos del SNEE, todo se reduce a la lectura y la filosofía es vista, reductivamente, como medio. En términos de la relación evaluación-pedagogía: “Las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* del MEN (2010) [...] destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES 2016, 17). Ahora bien, si la filosofía resultara afín a la identidad de la prueba de lectura crítica, siendo esta la justificación de su presencia particular como competencia a evaluar dentro del SNEE, será necesario establecer algunas líneas de encuentro entre pedagogía, lectura y crítica, teniendo en cuenta que al ser abordadas desde una mirada particular no pretenden constituirse en el universo interpretativo de la cuestión —lo que desbordaría las posibilidades e intencionalidad del presente análisis—. Como última de estas reflexiones provisionales se considerará la posibilidad de reconocer o negar la pertinencia de esta mirada particular, que sobre la relación lectura

crítica-filosofía, como ha sido establecido por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (2010), el MEN determina que la *formación de la persona* es la *preocupación central de la filosofía y de la pedagogía*:

La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que al reflexionar sistemáticamente sobre ella es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la filosofía. [...] Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar. (13-14)

En este pasaje se hace hincapié en el carácter integral de la persona y en las múltiples determinaciones que deben intervenir en un proceso que pudiera llamarse formativo, el cual, según lo dispuesto en el artículo primero de la Ley General de Educación colombiana, puede entenderse como estado “permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la condición integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (2009, 17). Desde esta perspectiva, se puede colegir como tarea de la filosofía en la escuela la promoción “del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN 2010, 23). Estas tareas cobran una importancia necesaria si se tienen en cuenta aspectos nodales que sirven de referentes a la consideración de la filosofía no solo como área del currículo, sino como una actividad fundamental y permanente, parte, de la vida cotidiana de los individuos y las sociedades; de ahí que la formación filosófica en la educación media se transforme en un medio que permita y promueva la interacción con diversas áreas del conocimiento y otros saberes, orientados al reconocimiento de las situaciones y a la intervención interpretativa —reflexiva— transformadora de las mismas.

Las características cognoscitivas propias de esta actitud *interpretativa-reflexiva-transformadora*, aparecen señaladas como parte de las competencias evaluadas por la prueba de lectura crítica Saber 11, cuando se afirma:

La primera competencia es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto. Esto es, el estudiante debe *identificar* los eventos, las ideas, las afirmaciones y los demás elementos locales presentes en el texto, y debe *entender* esos elementos.

La segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. El estudiante debe comprender la manera como se *relacionan* los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal.

La tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. El estudiante debe, por ejemplo, analizar argumentos, identificar supuestos, advertir implicaciones y reconocer estrategias discursivas. (ICFES 2013, 42)

Las competencias para *identificar, entender, relacionar y reflexionar* presentes como criterios de evaluación en la prueba Saber 11 pueden relacionarse con las pretensiones formuladas para la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Para el MEN, la filosofía permite el desarrollo de “habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (MEN 2010, 25), y en este sentido, las prácticas pedagógicas realizadas a través de los espacios de clase deben proveer elementos de diálogo para un encuentro colectivo dialogante, en el que la coherencia y la argumentación de las ideas se encuentre referida a “la realidad social e histórica en la que se desarrolla [la] existencia [...] reflexionada en relación con el presente inmediato, con el legado histórico al que nos debemos, con nuestra responsabilidad hacia las futuras generaciones y hacia el planeta en general” (MEN 2010, 26).

En consecuencia, las tareas de la filosofía en la educación media no se subsumen en las determinaciones de las especificidades lingüísticas; su labor las abarca (son para ella necesarias, importantes), pero va más allá. Resulta claro que la aprehensión de un discurso (en cualquiera de sus formas) requiere el desarrollo de actividades analíticas que permitan al interlocutor estructurar lógicamente el universo de un texto para proceder a múltiples actos de comprensión; sin embargo, las tareas orientadas a la reflexión, aquellas que permiten la construcción y aprehensión de sus sentidos, se encuentran en un horizonte de mayor complejidad, donde las interpretaciones no son constituidas en el marco unívoco de “lo mismo”, “en cuanto verifican en igual medida la razón o

significación común” (Beuchot 2005, 103), sino que se orientan a la superación de la disyuntiva medios-fines, que aprueba “la imposición de un punto de vista o de una supuesta ‘verdad’, sino más bien [en] una propuesta de diálogo y de construcción en común” (Araya 2003, 24).

Consideraciones finales

La apuesta por una filosofía que se encuentre en complementariedad analógica (Beuchot 2005), es decir, en una relación ubicada simultáneamente entre las tareas deconstructivas del lenguaje y la comprensión situada del mismo hace de ella “un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (MEN 2010, 26). Empero, una tarea tal es, en sí misma, una tarea de liberación: liberación de la inmediatez y del afán productivista, de la obsesión por la consecución de resultados “útiles”, medibles y estandarizados. Con esto, queda en evidencia la visión limitada que sobre la filosofía ha hecho la prueba Saber 11: no se trata de una ejecución normativa de las tareas propias del lenguaje. Si la filosofía es *crítica*,¹⁵ desde el lenguaje y hacia la comprensión de la realidad, es “por consiguiente [...], una hermenéutica radical de la existencia. [...] Pero es al mismo tiempo el esfuerzo de pensar las condiciones que deben permitir que la existencia habite en el mundo en verdad” (Ladriere 2004, 11, 17).

En relación con la hermenéutica, las consideraciones acerca de la lectura crítica convocan la atención sobre la noción de “interpretación”. Tanto en las pruebas internacionales como en la colombiana su actividad corresponde a la capacidad de los estudiantes para ubicarse en la totalidad dada, proyecto o realidad constituida, lo que resulta distante de lectura como desarrollo detenido y progresivo de la capacidad para “habitar en” o “tomar posesión de” lo leído. Así vista, la lectura convoca a la constitución de un proceso existencial por el que “toda nuestra experiencia es lectura, e-lección de aquello sobre lo que

¹⁵ Amplias y reconocidas pueden encontrarse en el canon de la filosofía, como expresiones del pensamiento occidental, las más diversas acepciones de la categoría *crítica*. Aquí su comprensión se dirige hacia la reflexión sobre las incidencias y consecuencias de la racionalidad moderna *medio-fin*, en los diversos campos de la actividad humana, individual y social. Comprensión igualmente limitada y cuyas pretensiones exceden las posibilidades de este texto; se trata de una tarea pendiente.

nos concentramos y estar familiarizados, por la re-lectura, con la totalidad así articulada” (Gadamer 1998, 81).

Por último, es importante volver sobre las consideraciones de lo que podría denominarse la “función práctica” de la filosofía, en relación con los lineamientos constitutivos de la prueba de lectura crítica Saber 11. Subsumida en las determinaciones de los procesos lingüísticos como dispositivos afines a los intereses neoliberales, parece afirmarse la visión de una de “cierta filosofía” constituida en medio o herramienta para abstraer, fundamentar y estructurar los engranajes conceptuales propios de la producción permanente en el mercado, sin que medie en ello una *función crítica* que permita cuestionar o reformular tales enunciados a partir de criterios como la vida, el bien, la libertad, entre otros. Esta filosofía, aquella que acepta el adiestramiento pedagógico, epistémico, ético y político de la sociedad globalizada, se afianza sobre la idea de comunidades adoctrinadas, no problemáticas, en las que se niega la posibilidad de pensar otras “formas que se supone podrían ofrecer mejores oportunidades para aliviar la lucha del hombre por la existencia” (Marcuse 1968, 12). En este sentido, una *lectura crítica auténtica* hará uso de las herramientas provistas por el lenguaje para interpretar, lo más fielmente posible a la experiencia humana, esa búsqueda de sentido que acompaña a quien comprende que “el poder hacer uso infinito de medios finitos es la verdadera esencia de la fuerza que es consciente de sí misma” (Gadamer 2007, 528). Tal pretensión vincula la lectura (mediación posibilitadora de la creatividad inmanente del lenguaje) a la lectura crítica y estas a un pensamiento crítico que debe los peligros de la adherencia “sin contradicción al sistema vigente, al liberalismo, a la modernidad, al capitalismo, por no tener categorías ético-críticas para confrontarlos” (Dussel 2016, 10).

Referencias

- Araya, Domingo. 2003. *Didáctica de la filosofía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ayala–García, Jhorland. 2015. *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Ball, Stephen. 2002. “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En *Nuevas tendencias*

- en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, compilado por Narodowski, M. et ál., 103-128. Buenos Aires: Granica.
- Bettinger, Erick. 2006. "Evaluating educational interventions in developing countries". En Cohen, Joel, Bloom, David y Malin, Martin eds., 355-386. *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge: American Academy of arts and Sciences.
- Beuchot, Mauricio. 2005. "El hombre americano: un ejemplo de interpretación analógica". En: *Hermenéutica analógica y filosofía latinoamericana*. Bogotá: El Buho.
- Black, Paul y William, Dylan. 1998. *Assessment and Classroom. Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. En: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016.
- Dale, Roger. 2000. "Globalization and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda?'". *Educational Theory*, 50: 447-465
- Dale, Roger. 2007. "Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos". En *Globalización y educación. Textos fundamentales*, compilado por X. Bonal et ál., 87-114. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Dale, Roger. 2008. "La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales". En *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada Neoliberal*. Madrid: Akal.
- De Miguel, Mario. 1995. "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto". *Cuadernos de Sección. Educación* 8: 29-51.
- Dussel, Enrique. 2016. *Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, Hans-Georg. 1998. *Arte y verdad de la palabra*. Traducido por José Zúñiga. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg. 2007. *Verdad y método*. Traducido por Ana Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Grosfoguel, Ramón. 2016. "Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y el 'extractivismo ontológico': Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". *Revista Tabula Rasa*, 23:123-143.
- ICFES. 2013. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. En: <https://www.icfes.gov.co/>

- documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf. Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2016.
- ICFES. 2016. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11*. En: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Lineamientos+generales+para+la+presentacion+del+examen+de+estado+Saber+11+2016+-+v4.pdf/d1b18bb6-0e52-4416-859e-db7d1591320a>. Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2016.
- IEA. 2001. *Marco teórico y especificaciones para la evaluación PIRLS 2001*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- IEA. 2002. *PIRLS 2001 Enciclopedia. Una guía de referencia de la educación en lectura en los países participantes en el Programa de Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS) de la IEA*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Jaramillo, Rodrigo. 2008. "De los léxicos en torno a la calidad de la educación". *Revista Educación y Cultura* 79: 17-23.
- Ladriere, Jean. 2004. *Responsabilidad de la filosofía*. En: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/download/1865/1759>. Fecha de consulta: 08 de noviembre de 2016.
- Marcuse, Herbert. 1968. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Traducido por Juan García. México: Joaquín Mortiz.
- Mejía, Marco. 2004. "Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo". *Revista Internacional Magisterio* 11: 24-29.
- MEN. 2008. *Evaluaciones externas en América Latina*. Bogotá: Logoformas.
- MEN. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz, Ferley y Montoya, Juny. 2015. "Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: una ruta para promover el pensamiento crítico." En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en evaluación*, 107-128. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OCDE. 2000. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- OCDE. 2006. *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. En: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. Fecha consulta: 17 de julio de 2016.
- OCDE. 2013. *Draft Reading Literacy Framework*. En: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.
- OCDE. 2016. *Colombia debería mejorar la equidad y la calidad de la educación, según la OCDE*. En: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/colombia-deberia-mejorar-la-equidad-y-la-calidad-de-la-educacion-ocde.htm>. Fecha de consulta: 04 de abril de 2017.
- OREALC-Unesco. (2016). *TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la lectura*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2016.
- Pérez, C. et ál. 2015. “Los estudios internacionales de evaluación de la calidad en América Latina: estado de y del debate en el ámbito del Mercosur”. En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 59-88. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pérez, Ramón. 2007. *La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos*. En: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47. Fecha de consulta: 04 de junio de 2016.
- Peña, Luis. 2002. *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para el estudio PIRLS*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombino para el Fomento de la Educación Superior.
- Pizarro, A. 2016. “Aportes para la enseñanza de la lectura y la escritura Unesco”. *Revista Educativa Ruta Maestra* 14: 4-20.
- Poggi, Margarita. 2008. “Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa”. *Revista Magisterio* 35: 27-34.
- República de Colombia. 2009. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá: Editorial Unión.
- Revista Internacional Magisterio. 2004. ¿Conoce las pruebas internacionales de evaluación? 10: 55-57.
- Revista Internacional Magisterio. 2008. *Las pruebas PISA, criterios de evaluación para el nuevo mundo. Entrevista con Andreas Schleicher* 36: 15-17.

- Romao, José. 2015. "Evaluación: ¿Exclusión o inclusión?" En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 43-58. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torrie, Ian. 1989. "Developing achievement-based assessment using grade related criteria". *Research in Science Education* 19: 286-290.
- Tapia, Jesús. 2005. "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". *Revista de Educación* número extraordinario: 63-93.
- Vega, Renán. 2011. *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Volumen 2: Capitalismo, tecnociencia y ecicidio planetario*. Bogotá: Impresol Ediciones.