Manual de Comprensión Lectora

Édgar Herrera Morales

RED educativa digital
escartes

DESCARTES
matemáticas interactivas

MANUAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

UNA FORMA SUCINTA DE ACERCAMIENTO A ESA COMPLEJIDAD

ÉDGAR HERRERA MORALES

Fondo Editorial RED Descartes

Córdoba (España)
2023

Título de la obra:
MANUAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Autor:
ÉDGAR HERRERA MORALES

Código JavaScript para el libro: Joel Espinosa Longi, IMATE, UNAM.
Recursos interactivos: DescartesJS
Fuentes: Lato y UbuntuMono
Fórmulas matemáticas: KaTeX
Imagen portada: pixabay.com

Red Educativa Digital Descartes
Córdoba (España)
descartes@proyectodescartes.org
https://proyectodescartes.org

Proyecto iCartesiLibri
https://proyectodescartes.org/iCartesiLibri/index.htm

ISBN: 978-84-18834-62-2

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons 4.0 internacional: Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Tabla de contenido

A manera de introducción **7**
1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL **11**
1.1 La fuente teórico-conceptual 13
1.2 Un asunto de estrategias 20
1.2.1 Estrategias cognitivas 22
1.2.1.1 Antes de la lectura 23
1.2.1.2 Durante la lectura 28
1.2.1.3 Después de la lectura 31
1.2.2 Estrategias Metacognitivas 32
1.2.2.1 El optimismo 34
1.2.2.2 Planificar metas de aprendizaje 34
1.2.2.3 Focalizar la atención selectiva 35
1.2.2.4 La autoevaluación 35
2. La comprensión de lectura **39**
2.1 Texto 40
2.2 La Comprensión 42
2.3 La clave: Saber leer 44
2.3.1 El texto 46
2.3.2 El lector 46
2.3.3 El contexto 48
3. La Prueba de Lectura Crítica en Colombia **53**
3.1 La Prueba de Lectura Crítica 54
3.1.1 Sinopsis histórica 54

3.1.1.1 Competencias comunicativas en lenguaje: lectura 54
3.1.1.2 La Prueba de Lectura Crítica 58
3.1.2 Contexto histórico 59
3.1.3 La Prueba de Filosofía del examen Saber 11° 61
3.1.4 La prueba actual 62
3.1.5 Competencia letora y lectura crítica 63
3.1.6 Modelos de comprensión lectora 65
3.1.7 Noción de texto en la prueba 70
3.1.8 Metodología para el diseño de la prueba 76
3.1.8.1 La noción de competencias 78
3.1.8.2 Competencias genéricas 79
3.1.8.3 La lectura crítica como competencia genérica 80
3.1.8.4 Especificaciones de la prueba 82
3.1.9 Particularidades de la prueba 85
3.1.9.1 Temas o áreas que cubre la prueba 85
3.1.9.2 De qué no se trata la prueba 87
3.1.9.3 Rasgos contextuales con los que se relacionan las preguntas 88
3.1.9.4 Distribución de los ítems y tipos de preguntas de la prueba 90
3.1.9.5 Limitaciones de la prueba 92
4. Los Niveles de Comprensión Lectora 97
4.1 El Nivel Literal 98
4.1.1 El Nivel Literal, según el ICFES 109
4.2 El Nivel inferencial 121
4.2.1 El Nivel Inferencial, según el ICFES 139

4.3 El Nivel Crítico 159
4.3.1 El Nivel Crítico, según el ICFES 173
5. Bibliografía 189
5.1 Índice de imágenes 195
5.2 Índice de videos 197
5.3 Índice de interactivos 198

A manera de introducción

Una de las mayores de dificultades que tienen muchos maestros de la básica primaria y secundaria y de la media, sobre todo de Lengua Castellana, es la enseñanza de la lectura de forma comprensiva y digo que sobre todo de Lengua Castellana, porque, en una alta mayoría, todos los docentes de las demás áreas le endilgan al área de humanidades la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir adoptando una actitud de la primera mitad del siglo pasado. Hoy en día es una necesidad crucial que todos los docentes, de todos los niveles de enseñanza y de todas las áreas, asuman este compromiso.

Este trabajo se compone de dos partes; una teórica y otra práctica. La parte teórica abarca los conceptos más relevantes de la comprensión lectora narrados de una manera simple y más bien similar al discurso de un profesor en el aula de clase para que no haya ninguna dificultad comprensiva, pues los postulados científicos tienen la tendencia a ser confusos e indiscernibles.

La parte práctica la determinan algunos textos de lectura acompañados de sus respectivos objetos interactivos con preguntas de comprensión lectora, es decir, de selección múltiple con única respuesta. Los textos y objetos interactivos están jerarquizados, es decir, primero se explican los de la categoría literal; luego, los de la inferencial y por último, los críticos.

Así mismo, se hará una breve explicación básica de cómo formular las preguntas en cada una de estas categorías.

Cuando se hace alusión a categorías nos estamos refiriendo a las categorías para el análisis de la comprensión lectora. Esas categorías, también se conocen como niveles y tienen la particularidad de clasificar a los estudiantes, de cualquier grado, en la competencia

lectora en que se encuentran, es decir asociadas al desempeño comunicativo en que ellos están.

Como, al fin y al cabo, esta propuesta está enmarcada en particularidades que la clasifican como un manual, no se ahonda en los conceptos ni se dan amplias explicaciones, sino que se deja el aporte para que el lector profundice y amplíe sus dudas, inquietudes o aprendizajes.

Antes de finalizar, con humildad le confieso a mis lectores que aquí no van a encontrar una postura científica, digna de ser publicada en revistas indexadas o citadas por colectivos de investigación de prestigiosas universidades ni tampoco el producto resultante de una especialización o curso de universidad. Esto, sencillamente es un referente empírico emergido de mis cotidianidades en el aula de clase.

Por último, no se puede ofrecer este libro a los colectivos docentes o a los estudiantes que lo quieran utilizar como fuente de consulta sin que conozcan que gracias a la **Red Educativa Digital Descartes** es posible articular texto y Objetos Interactivos de Aprendizaje como resultado final del programa de **Diseño de Libros Interactivos de Aprendizaje** que ha venido promoviendo la **Institución Universitaria Pascual Bravo** desde el **Proyecto Descartes**; que gracias a los aportes pedagógicos, metodológicos y evaluativos del ingeniero Juan Guillermo Rivera Berrío y al espíritu docente del ingeniero Ramiro Lopera, se ha logrado hacer un aporte invaluable a la comunidad científica y educativa a través de la **Red Educativa Digital Descartes** como fuente infalible de investigación.

Figura 1. Conocimiento infinito

Sand-book

Capítulo I

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

Figura 2. Afrodita

1.1 La fuente teórico-conceptual

Una pregunta que con frecuencia nos hacemos los profesores, e incluso la gente del común y que también hace parte del tema de conversación en cafeterías, salas de reuniones, hogares, medios de comunicación, entre muchos otros, es: ¿cuántos maestros, estudiantes o profesionales en cualquier ámbito, leen un libro completo, ya sea por fruición o, mejor aún, adoptando una postura crítica? Y, así mismo, ¿cuántos maestros, estudiantes o profesionales leen el periódico? -especialmente, las columnas de opinión, el editorial o los temas de cultura- ¿cuántos padres de familia les leen a sus hijos, de edad escolar, un cuento al acostarse para dormir? O, ¿cuántas personas, en general, tienen por costumbre discutir la temática planteada en un cuento, novela, crónica en sus temas de conversación? Sería utópico esperar una respuesta numérica; lo más acertado es pensar en el uso de uno de esos escuetos adverbios de cantidad que expresan un grado superlativo, aunque con denotación de inferioridad: pocas, dependiendo del ámbito del que se esté haciendo referencia. Sin lugar a dudas, no es arriesgado afirmar que el hábito de la lectura en pleno siglo XXI es una competencia que solo algunas personas desarrollan o mantienen con el fin de conocer y viajar a través del maravilloso mundo de la imaginación.

Para acercarnos a la explicación de esta afirmación, hay que ir a las fuentes en donde emerge el concepto: la psicolingüística, la sociolingüista y la pragmática y, a su vez tomar, en cada una de esas disciplinas, un curso avanzado con maestros como **Noam Chomsky (1974)**, **Dell Hymes (1971)** y **David McClelland (1973)**, para comprender que la *competencia comunicativa* ya no se puede pensar con fundamento en mecanicistas radicales como Anthony Giddens, Leonard Bloomfield o Edwar Sapir, sino mediante una visión holística e integradora como base del fortalecimiento del tejido social.

Para quienes somos inquietos con el estudio del lenguaje y lo hacemos parte de nuestro quehacer docente es fundamental remitirnos al origen del concepto de *competencia*. Inicialmente, esta noción se concibió "como una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades" (MEN : 1998, 17), que era la fundamentación teórica que postulaba Burrhus Frederic Skinner en su teoría de la percepción del aprendizaje del lenguaje y en la que el científico había propuesto un proceso basado solo en la relación estímulo-respuesta. Esta teoría, padeció una mutación cuando el científico estadounidense Noam Chomsky la criticó con vehemencia, porque carecía de la importancia del proceso creativo.

En 1965, entonces, Chomsky planteó el término de *competencia lingüística* y lo definió como "capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación" (Chomsky, 1965)([1]). Pero este concepto solo comprende la competencia lingüística, que no garantiza una buena comunicación, en otras palabras, le faltaba algo. Tuvieron que pasar seis largos años para que, tras muchas discusiones, arduas investigaciones y acalorados debates, Hymes (1971)([2]) ampliara el concepto Chomskiano y lo concibiera como una actuación comunicativa conforme a las demandas del entorno.

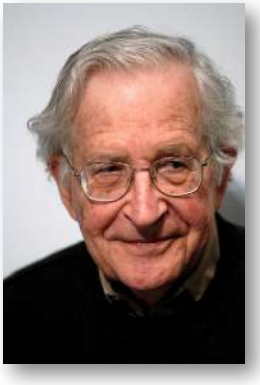


Figura 3. Noam Chomsky

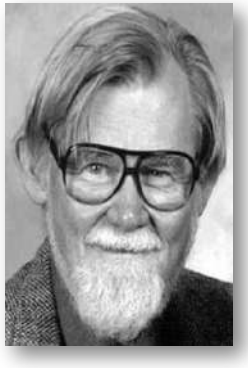


Figura 4. Dell Hymes

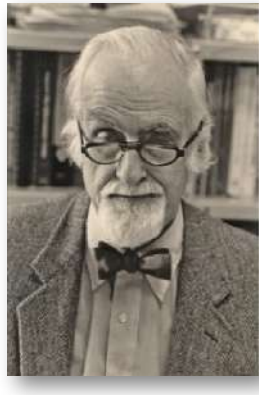


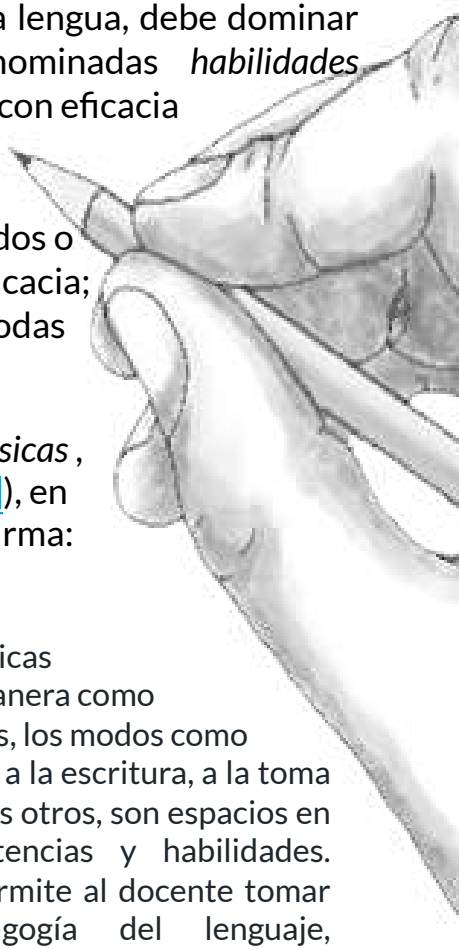
Figura 5. McClelland

Aquí se puede deducir que el concepto chomskiano se dispersa de la exclusividad lingüística que le había otorgado el científico de Filadelfia y que, en el concepto, entran ahora a participar dos referentes que le irían a dar un vuelco muy significativo al concepto: lo social y lo sicológico que es donde McClelland (1973)([3]) tiene su fuente de inspiración para darle un estatus alto al campo laboral enlazando los vocablos competencia y trabajo, de la misma manera como se concibe hoy, es decir, "las capacidades con que un sujeto cuenta para". Gracias al enfoque sicológico de Hymes, el epistemólogo suizo Jean Piaget (1981)([4]) hizo todo su bosquejo teórico de la teoría del desarrollo cognitivo y el uso de las operaciones mentales en la que considera la existencia de un conocimiento abstracto del sujeto que tercia en el desarrollo de sus habilidades.

Teniendo claro los conceptos de *competencia* y de *competencia lingüística*, hagamos ahora referencia a otro concepto que tiene una estrecha relación con la Lingüística: *la competencia comunicativa*. Esta destreza, según Dell Hymes (1972)([5]), son "actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados", que en otras palabras, significa el manejo comunicativo eficaz y adecuado que tiene una persona en una determinada comunidad de habla; esto quiere decir, respetar las reglas gramaticales y otras disciplinas de la lingüística como el léxico, la fonética y la semántica como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

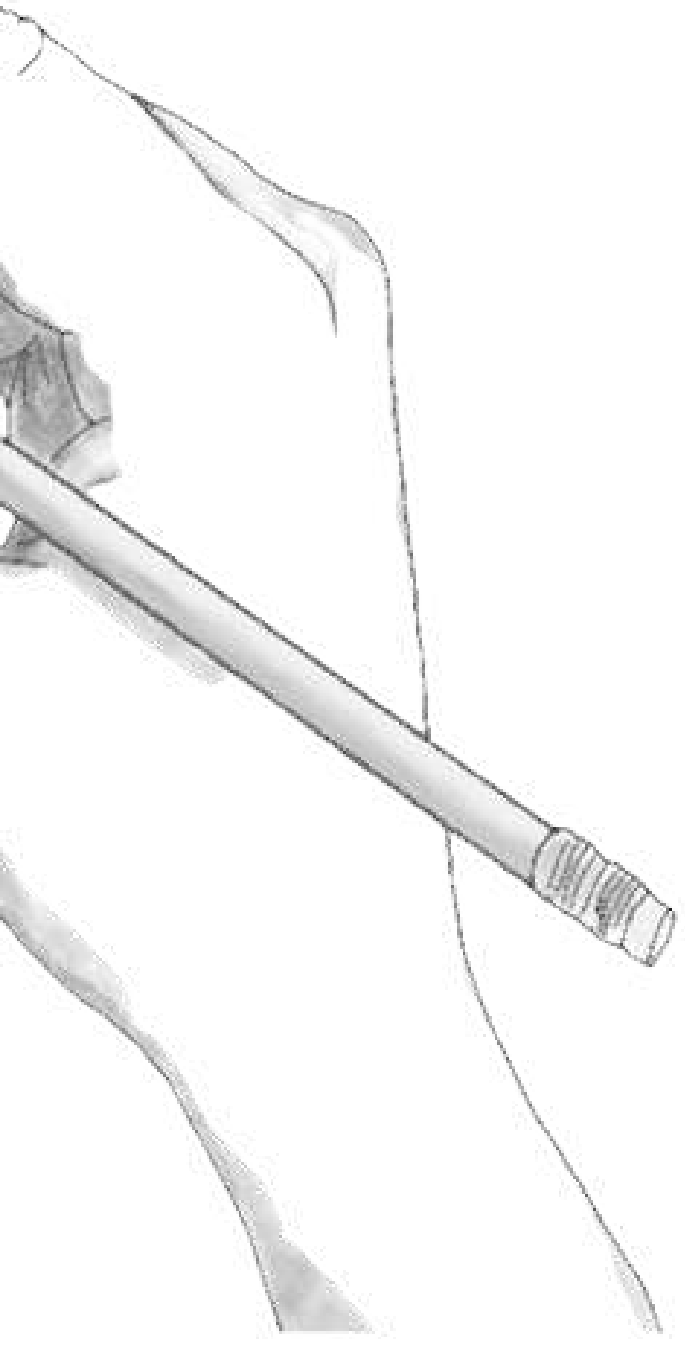
Figura 6

Para continuar con el recorrido que se trae, hay otro concepto necesario de ser articulado en este trabajo para llegar a donde se pretende. Es innegable que todo usuario de la lengua, debe dominar cuatro grandes habilidades, también denominadas *habilidades comunicativas básicas* para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles: **hablar, escuchar, leer y escribir**. No se quiere decir con esto que, si una persona domina solo una, dos o tres habilidades no se pueda comunicar con eficacia; a lo mejor, sí; pero, con toda seguridad, no en todas las situaciones posibles.



A propósito de las *habilidades comunicativas básicas* , el Ministerio de Educación Nacional (1998)([6]), en los Lineamientos Curriculares del Lenguaje, afirma:

> …estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional. (pág. 29)



Lerner (1984), citado por el MEN (1998)([7]) define la *comprensión* como

> un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de "ser vivo", de "suelo" de "medios de transporte" etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que "comparan " cosas, objetos; textos que "clasifican" o "enumeran" cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (pag.47)

Lo anterior como preludio a lo que se conoce como «*comprensión lectora*» Ahora bien, para encajarlo con este concepto, el MEN (1998) con respecto a la metacognición en el campo de la lectura, afirma que "consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades". (pág. 66)

Figura 7

Esto, quiere decir que, en primer lugar, existe un lector que lee un texto; que, después de leer, ese lector está en condiciones de explicar o responder por lo que leyó, porque se apropió del texto mediante la identificación de cada una de las ideas que están contenidas implícitamente allí y, además, determina la interrelación existente entre esas ideas; pero aquí no termina el proceso de comprensión lectora. Después de que el lector interrelaciona las ideas de la lectura, entonces, a partir del texto que leyó, construye otro texto. Cuando el lector tenga estas condiciones, entonces se puede afirmar que ese lector, construyó significado, es decir, comprendió lo que leyó.

A un docente, en el aula de clase, se le facilita detectar, con facilidad, cuál o cuáles estudiantes tienen dificultades de comprensión lectora -por lo regular, son aproximadamente el 85 o, incluso, el 90% de un solo grupo, pero que lleguen a construir significado, pasa del 90%-. Lo que sí es muy complejo para una mayoría muy amplia de docentes, en esencia los docentes de áreas diferentes a Lengua Castellana, es saber cómo desarrollar habilidades de lectura en el aula. No es tan sencillo, pero tampoco es algo utópico o de complejidades extremas. Solo es cuestión de práctica.

Figura 8

1.2 Un asunto de estrategias

Existen muchos estudios relacionados con el desarrollo de estrategias docentes para crear o fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes. Casi todas, aunque algunas con una metodología o una táctica diferente, conducen a lo mismo: la reestructuración del significado del texto, tanto desde el punto de vista global como específico. Como este trabajo es solo un manual y no un investigación con rigurosidad científica, me voy a limitar a proponer las estrategias que ofrece el Ministerio de Educación Nacional a manera de paráfrasis textual, porque, tampoco, se pretende presumir con lo que ya está creado. En este caso, por tratarse de una propuesta más simple, me voy a fundamentar en el capítulo 4 texto del MEN (Op.Cit.).

Para comenzar, es crucial tener en cuenta que para lograr la reconstrucción textual o el fortalecimiento de la comprensión lectora o, inclusive, el desarrollo de las habilidades para comprender un texto, las estrategias que facilitan esta destreza están divididas en dos grupos: *estrategias cognitivas* y *estrategias metacognitivas*

Se consideran *estrategias cognitivas* una serie de ejercicios mentales que los niños o jóvenes realizan consciente o inconscientemente, ya sea con el fin de asimilar o de mejorar la comprensión de lectura, la capacidad de almacenamiento en su memoria, pero lo más importante, la recuperación de la información y su posterior utilización, como se explicó antes. Un ejemplo de esta teoría se puede ilustrar con las vivencias cotidianas que la gente asimila y de las cuales son capaces de dar razón; la comprensión de esas cotidianidades le dejan un aprendizaje y, por último, con base en esas experiencias vividas, pueden resolver problemas que tengan que afrontar.

Un ejemplo que refleje el concepto de comprensión lectora mediante la utilización estrategias cognitivas se puede explicar mediante la siguiente actividad que la profesora de Ética y Valores les pone a los niños en el aula de clase:

Después de desarrollar las actividades previas a la lección como tal, la profesora, que pretende desarrollar habilidades de comprensión de lectura de imágenes y de audio, les pone a los niños un video sobre la metamorfosis de la mariposa monarca. Después de finalizado el video, la profesora quiere poner a prueba a los niños en el proceso de comprensión lectora mediante la utilización de estrategias cognitivas, para lo cual los niños deben saber explicar las cuatro etapas del ciclo de vida de una mariposa; luego, la profesora les indaga sobre el o los aprendizajes que les quedó del video (la respuesta esperada es *la transformación*); por último, los niños retoman toda la información y, mediante su utilización como pre-texto, proponen fórmulas de solución planteadas por la maestra para resolver un problema que ella vienen observando en el grupo, hace ya, algunas semanas.La profesora observó que varios niños venían siendo víctimas de depresión por factores asociados a la falta de interés por el estudio.

Con respecto a la *metacognición*, como estrategia para desarrollar o fortalecer la comprensión lectora, esta consiste en guiar al estudiante para que asuma una postura que va más allá de las estrategias cognitivas. En este caso, el lector autoevalúa su proceso de lectura con el fin de examinar la acción recíproca *texto-yo* y, de esta manera, saber qué le quedó claro y qué no, además de analizar la forma de remediar su confusión. Esto, en otras palabras, quiere decir que un estudiante que lea un texto y le queden lagunas, puede tener dos opciones para resolver sus dudas.

Figura 9

Una, lee, relee u vuelve a leer hasta que deduzca el significado según el contexto; dos, elabora un plan analítico y regulado para evaluar su o sus imcomprensiones. Esta segunda opción es algo tediosa y dilatante del proceso lector y muy difícilmente un joven del nivel básico lo va a poner en práctica.

Antes de continuar con la estructura que llevamos, repasemos: las estrategias de comprensión lectora están clasificadas en dos grupos: *estrategias cognitivas* y *estrategias metacognitivas*; de cada una de ellas se dio su respectiva definición y explicación.

Ahora, veamos cada una de ellas, en su estructura interna, que partes la integran.

1.2.1 Estrategias cognitivas

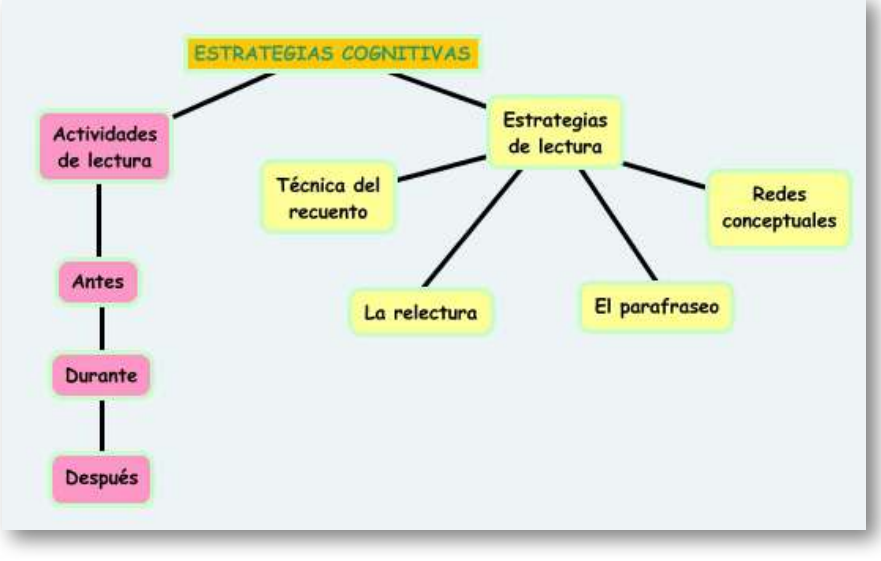


Figura 10

Antes de dar inicio a un proceso lector es de suma importancia tener por norma de obligatorio cumplimiento, nunca pensar en el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura de manera fragmentada, es decir, darle inicio a un proceso lector y dejarlo en el camino para iniciar otro. De esta manera, el estudiante o lector, nunca va a integrar sus destrezas adquiridas a su proceso de lectura, sencillamente porque el proceso no terminó.

Una práctica de magnitudes pedagógicas trascendentales, al darle inicio a un proceso lector es meter al estudiante en el cuento; esto es, activarle su imaginación mediante la aplicación de unas actividades que, con toda seguridad, van a ser el punto de partida al éxito del docente en su propósito de lograr en sus estudiantes la estructuración de significado en una lectura. Las actividades a las que se hace alusión son una pautas de orientación que el docente debe seguir *antes* de leer el texto; después, cuando ya tenga la sartén por el mango y haya atrapado la atención de su público, entonces le da inicio a la lectura y mientras va leyendo, pone en escena otras pautas de orientación hacia la comprensión que las desarrolla *durante* la lectura y, por último, cuando termina de leer el texto, aprovechando que tiene el toro por los cuernos, desarrolla otro ejercicio -*después de*- que pone al lector en contexto. No realizar esta práctica, equivaldría a comenzar la construcción de una casa sin antes hacerle los cimientos; tarde que temprano, colapsa. Así de sencillo.

Ahora bien ¿cuáles son esas actividades antes de la lectura?

1.2.1.1 Antes de la lectura

El objetivo con estas actividades "de calentamiento" es esencial. En este arranque de competencia, el maestro es el protagonista. La esencia del éxito de la clase está en que él tenga un dominio absoluto del texto, lo conozca íntegro y no tenga una sola duda al respecto. De lo contrario, su procedimiento sería toda una frustración.

El maestro, así como lo hace el director de una orquesta, es el artífice de la esquematización de los conocimientos previos del estudiante, antes de comenzar el proceso de construcción de significado, es decir, mediante su estrategia de entrada, activa los conocimientos previos de los chicos de tal forma que ellos se puedan adelantar a la forma como está organizada la información en el texto, que realicen predicciones y que se animen a realizar un proceso lector activo, de tal forma que, posteriormente, confirmen esas predicciones.

Dos acciones infalibles del maestro para ejecutar un proceso de *comprensión lectora* exitoso son la identificación de palabras clave y, antes de dar inicio a la lectura, realizar, con cada una de ellas, una lluvia de ideas de manera tal que lleguen al significado, especialmente el contextual; luego, mostrarles, contarles y leerles un texto que contenga el mismo tema de la lectura que se va a trabajar.¡Activación de conocimientos previos, maestros!

Después de esto, el docente, ya sea en una pantalla, entregándoles fotocopias, compartiendoles por WhatsApp, les puede dar una sinopsis del texto para activarles el nivel de comprensión general; también, resulta muy efectivo, entregarles copias con esquemas, gráficos, mapas conceptuales incompletos, en grupos de tres o cuatro estudiantes -¡trabajo cooperativo, profes! para irlos completando durante la lectura.

El título

Al dar inicio a un proceso lector, *el título* por sí solo contiene una carga semántica tan fuerte que, en muchos casos, remite al lector a identificar, en parte, el significado del texto. Metafóricamente, es la primera viga del cimiento de una construcción. Con base en la obra de Jakobson (1975) ([8]), se puede afirmar que en el *título* se pueden

identificar las funciones emotiva y referencial y del lenguaje; así mismo, tiene función comparativa. En el *título* también se pueden identificar rasgos que le dan unas características de orden relevante en la construcción estructural del relato. Todo esto es importante que el maestro lo conozca para concretar, lo más ampliamente posible, la relación del el *título* con el texto.

Antes de promover el diálogo y la interacción grupal sobre sus conocimientos previos es válido darles información sobre el tipo de texto que van a leer. Esto los pone expectantes. Por ejemplo: preguntarles si la historia es real o hace parte de la imaginación de un narrador; también indagar sobre la época en que se va a desarrollar la narración; si han oído hablar de esa época; qué costumbres se tenía; en fin, preguntas sin respuesta, pero con pistas; indagar con qué finalidad fue escrito el texto.

Al hacer alusión a la función *emotiva* del *título* se quiere decir que la pretensión del autor con este es despertar el interés del lector por el texto que va a leer. Aquí el maestro establece un diálogo, tipo cuestionamiento, con los estudiantes. ¿Qué piensan del título? ¿qué impresión les da? ¿por qué ese título? ¿qué significa la palabra...(la palabra clave del título)? ¿qué sensación le causa el título? ¿por qué este título y no otro? en fin, y muchas más. El maestro tiene que ser muy creativo y tener muy claro a dónde quiere llevar a sus estudiantes.

Con respecto a la función *referencial*, el maestro debe orientar a los estudiantes a conjeturar sobre el tratado del texto. Preguntas como ¿de qué se va a tratar la lectura? ¿Según el título, de qué se va a hablar? ¿qué relación tendrá el título con la lectura? ¿según el título qué temática se va a desarrollar? ¿dónde ocurrirán los hechos? ¿cuándo? ¿cómo creen que se va a resolver el problema; entre muchas otras.

En relación con la función *comparativa* la orientación debe llevarse a identificar o diferenciar un título de otro. Preguntas como ¿ya habías oído hablar de este título? ¿qué otra lectura conoces con el mismo título? ¿de qué habla la otra lectura? ¿qué diferencia hay entre la otra lectura y esta, según el título? En fin, creatividad, creatividad.

Se hacía referencia a rasgos importantes del título que no pueden pasar desapercibidos y de los cuales, también un docente o un lector pueden echar mano para iniciar un proceso de comprensión. Entre esos rasgos está el tamaño del título. Existen de todas las dimensiones: cortos, medianos y largos; de una palabra, de dos palabras y de tres o más palabras, tan largos que abarcan hasta dos líneas o más como el cuento de García Márquez (1970) ([9]) ***Relato de un náufrago que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de la belleza y hecho rico por la publicidad, y luego aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre***, o este otro: ***Recreación artístico-ambiental del paisaje de Cisneros, su gente y su historia*** (Herrera, 2010) ([10]) y ***La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*** (García, 1972) ([11]), solo por citar algunos, pero los ejemplos son muchísimos.

Figura 11

Frente a un título largo de un texto cualquiera, además del docente activar la chispa de la conexión con el significado de la lectura, también puede aprovechar para indagar sobre gramática, pero, de todos modos, así sea largo o corto, el título tiene una carga semántica de bastante calibre para iniciar el proceso de comprensión y, siempre, va a tener un vínculo muy estrecho con la lectura.

Unas interesantes preguntas para ir metiendo al estudiante en las profundidades del tema de la historia, pueden ser: ¿Por qué el autor no bautizó la lectura con un título más corto?, ¿cuál título le pondría usted? ¿Por qué en el título ...artístico-ambiental... las palabras están semparadas por un guión?, ¿por qué el cuento (o relato, o historia) se llama así?

Muchos libros en su tapa tienen, además del título, una imagen. Este es un buen recurso para aprender a leer imágenes. Cuando un autor plasma en la tapa del libro o en la portada del relato una imagen, también le está transmitiendo un mensaje al receptor que hay que decodificar con preguntas como:

Figura 12

¿Qué les dice esa imagen?, ¿qué relación tiene la imagen con el título?, ¿que función tiene la imagen?, ¿qué relación tiene la imagen con el relato?, ¿qué significado tienen los colores de la imagen?, ¿qué tipo de imagen es esta?

1.2.1.2 Durante la lectura

En estas prácticas de calentamiento, una regla de oro es no evaluar al estudiante sobre lo comprendido antes de la lectura.

Después de libar el néctar al título, se da inicio al relato. El docente es quien lee. Su entonación, su vocalización, su pronunciación, su tono, su ritmo y su acentuación son categorías cruciales para que el nivel de comprensión lectora de los receptores vaya en aumento, es decir, para que comprendan mejor la estructura de la historia, para que los estudiantes adquieran, fortalezcan o mejoren sus habilidades orales y auditivas y, esencialmente, para sembrar en los chicos, la semilla del

Presione el botón para observar el video[1].

[1] Video: youtube/ Póster: Pixabay /

placer por la lectura, pues una narración caracterizada por esas categorías, conecta la imaginación de un estudiante con el mundo de sus sueños y hasta le sensibiliza tanto su alma que se puede percibir cómo por cada poro deja escapar sus emociones.

El ejercicio del maestro en esta fase es con uno de los tipos de deixis[2] pero, fundamentalmente, el catafórico.[3] Cuando el docente comienza la lectura, generalmente, en el primer párrafo se encuentra el tema del texto. Y aquí comienza la indagatoria. ¿Qué tema va a tratar la narración? ¿de qué va a hablar el texto? ¿qué creen ustedes que sigue? y continúa leyendo. ¿Dónde ocurrirá la historia? Cómo describirías a este personaje ¿qué problema creen que se va a presentar? ¿qué intenta comunicarnos este relato?´¿cómo describes este lugar?

A medida que se avanza, van surgiendo preguntas que se deben relacionar con la anticipación de lo que más adelante se va expresar. De aquí que sea tan primordial que el profesor conozca la lectura. Una estrategia clave consiste en preguntar y preguntar y en escuchar respuestas sin hacerle saber al estudiante que tiene la razón o que acertó en la respuesta. Ellos mismos las van a deducir más adelante. ¿Qué va a pasar? ¿cómo continúa el relato? ¿cómo termina la historia? Dependiendo del contexto, se hacen preguntas particularizadas: ¿Muere? O no. ¿queda vivo? o no, ¿se va de casa? o se queda; ¿que hechos trascendentales ocurrirán? ¿cómo se resolverá el problema? ¿qué lecciones se podrían deducir? en fin, particularizando o generalizando, pero poner a los receptores a conjeturar según el avance de la lectura

[2] Los deícticos, entre otras unidades del texto, son las palabras que remiten a algo ya mencionado o por mencionar, y solo se llenan de contenido al contextualizarse.

[3] La referencia catafórica o catáfora es un mecanismo que consiste en la anticipación de una idea que se expresará más adelante o una unidad del texto que remite a otra que aparece posteriormente.

Una estrategia que combina dos técnicas, pero que favorece bastante al estudiante es invitar a los chicos a que pronostiquen, por escrito, el final del relato. Se les da un tiempo prudencial y luego se les pide a cuatro o a cinco que lean sus respuestas. Con seguridad, dependiendo del grado, van a querer ser más.

También se pueden hacer grupos de estudiantes y hacer un conversatorio sobre el tema que trató la lectura y después de dejarlos deliberar y preguntarles sobre las conclusiones de su conversación, el profesor puede hacer una sinopsis de la historia.

Otra actividad de bastante efectividad consiste en que el docente, a mitad de lectura, organice grupos de estudiantes y los ponga a discutir el final de la narración. Después de un tiempo prudencial, el profesor termina de leer y hace la comparación con los finales predichos por los estudiantes.

Otra actividad que se puede desarrollar durante la lectura, consiste en dividir el grupo en varios subgrupos. El docente les presenta a los chicos un conjunto de palabras y les pide que las ordenen en la secuencia que ellos consideren. Cuando estén listos, se les pide que construyan una historia corta a partir de la secuencia, se socializa y se confronta con el texto original.

Una más, a manera de consejo, pídale a algún estudiante que haga una narración de lo que se leyó. Así, usted como maestro, se puede cerciorar de lo que el estudiante comprendió; se puede repetir el ejercicio con otros estudiantes, pues cada uno va dando pistas que no tuvieron en cuenta los antecesores.

En fin, al finalizar esta fase, el estudiante tiene las bases suficientes para deducir si las respuestas que se dieron a las preguntas coinciden, es decir, si la activación de los conocimientos previos tiene se relaciona con la información que le presentó el relato.

1.2.1.3 Después de la lectura

Esta es la etapa final de la fase de calentamiento. En inglés se conoce como *warming*. En este momento, el docente, mediante su visión global y su trabajo como lector y dinamizador de todo un proceso dialógico está en condiciones de identificar quiénes, tienen las bases para organizar de manera lógica la información contenida en el texto leído. Los estudiantes, con sus respuestas, también van dando luces de tener las bases para la construcción de significado de la lectura.

Esta fase es la consolidación de la estrategia inicial del proceso de comprensión lectora. Metafóricamente, equivale a la etapa en la que el ingeniero le da el acabado de obra blanca a la construcción. De la misma manera, el docente le da el toque final a la construcción de la estructura de significado de la historia.

Las actividades ya no se fundamentan en un interrogatorio docente del que surgen ideas sueltas que se van articulando a medida que avanza la lectura. Ahora son los estudiantes los que tienen el rol protagónico en la fase final de la historia, para lo cual el maestro les pide a los alumnos que identifiquen las ideas principales y las secundarias. Puede hacerlo en forma de pregunta, también; pero para darle un giro más dinámico a la orientación del proceso, les da la instrucción de forma abierta.

Por ejemplo, les pide escribir un resumen de la narración; ordenar la información de la lectura de forma tal que solo se registre lo esencial; reducir la información a lo más esencial de la historia; hacer una síntesis del texto que se leyó; esquematizar la información en listas de acciones agrupadas según lo sucedido; hacer un mapa conceptual en el que se relacionen, mediante flechas, las ideas más importantes con las ideas secundarias.

Un ejercicio que trasciende la construcción de significado y que puede convertirse en el cierre de este comienzo estratégico, consiste en pedirle a los estudiantes que escriban una narración con el mismo tema del texto leído. Se puede considerar como una actividad de alta complejidad en el proceso de comprensión lectora, pues equivale a desarrollar conocimientos, a expresar experiencia del mundo y a codificar un texto con significados implícitos, similar a los que descubrió con el texto que le leyó su profesor.

1.2.2 Estrategias Metacognitivas

Este otro tipo de estrategias tiene su origen en la metacognición, que palabras más, palabras menos, se considera como la capacidad innata que tienen los seres humanos de tomar conciencia y reflexionar sobre sus propios pensamientos y atribuir a las otras personas la capacidad de pensar; también se define como un medio para desarrollar destrezas mentales y procesos cognitivos, tales como el *pensamiento crítico*, la toma de decisiones fundamentada y la expresión de las ideas a través del lenguaje. Este concepto se postuló en los años 70 por el psicólogo John Hurley Flavell ([12]) basado en que los conocimientos adquiridos a través del aprendizaje memorístico tenían una corta duración; por lo tanto, para que este fuera duradero, había que comprender la información y aplicarla en la práctica mediante la utilización de las estrategias metacognitivas.

El objetivo de las estrategias metacognitivas es crear nuevas posibilidades para construir el conocimiento y aplicarlo de manera práctica, esto hace que el aprendizaje sea más activo en contravía del aprendizaje memorístico, porque se relaciona la información nueva con los conocimientos previos para una mejor *comprensión*.

La implementación de estas estrategias en el aula de clase, conduce a los estudiantes a gestionar su proceso de aprendizaje y a reconocer qué información se puede articular para construir nuevos conocimientos; la meta final del maestro es desarrollar o fortalecer en el estudiante, habilidades para identificar cuándo y cómo darle aplicación a los conocimientos adquiridos.

Estrategias metacognitivas que refuerzan el conocimiento en los estudiantes.

Aunque los teóricos de la sicología han hecho estudios muy profundos sobre las *estrategias metacognitivas* solo se va a hacer referencia a algunas que revierten, como todas las demás, un alto grado de importancia para la adquisición del conocimiento de los estudiantes.

Figura 13

1.2.2.1 El optimismo

En mercadeo, el optimismo es una estrategia que utilizan las empresas para incrementar la motivación y la productividad de sus vendedores, mediante el cual obtienen registros altos de ingresos. La escuela no puede ser la excepción para implementarla. Es por esto por lo que **Donna Wilson y Marcus Conyers (2016)**([13]), la recomiendan en su libro *Enseñar a los estudiantes a impulsar sus cerebros: estrategias metacognitivas, actividades e ideas para lecciones* está relacionado con la práctica de una actitud optimista para mejorar la motivación y la productividad de los estudiantes.

Según los autores, el optimismo predispone a las personas para lidiar más efectivamente con las situaciones de estrés; además, las ayuda a ser insistentes con en el cumplimiento de tareas que, en algunas ocasiones, pueden parecer complejas. Señalan los autores que frente a situaciones estresantes, mediante esta estrategia, se logra que las personas tengan un nivel de atención más amplio y que desarrollen *habilidades para el pensamiento crítico*. Esto está demostrado desde hace mucho; de hecho, el psicólogo y escritor estadounidense, Martín Seligman([45]), escribió un artículo sobre esta estrategia metacognitiva titulado *Learned optimism: How to change your mind and your life* La idea de ellos con su trabajo es hacerles sentir a los estudiantes que ellos son capaces de lograr sus metas y que, eventualmente, conseguirán lo que se propongan.

1.2.2.2 Planificar metas de aprendizaje

Una acción que debe enfatizar un maestro que proponga la metacognición en el aula de clase es conducir a los estudiantes a desarrollar la capacidad para enunciar sus objetivos y diseñar un plan de trabajo con las estrategias que utilizará para cumplirlos, para que

sean autosuficientes al momento de aprender y le den aplicación a esta habilidad en cualquier momento de su vida.

1.2.2.3 Focalizar la atención selectiva

La distracción es una de las cosas que más perjudica la capacidad de aprendizaje de las personas, lo que se resuelve mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas para focalizar la atención de manera consciente sobre algo que les interese; es decir, desarrollar la habilidad de identificar cuáles son las cosas importantes a las que se les debe prestar atención.

1.2.2.4 La autoevaluación

El maestro debe orientar su enseñanza estratégica de desarrollo de la capacidad de autoevaluarse para que él cumpla objetivos y reflexione sobre lo que hace con el fin de reforzar el aprendizaje.

Figura 14

1.2.2.5 Articular sus experiencias de aprendizaje a su vida personal

La tarea del maestro aquí es enseñarles a sus estudiantes que el aprendizaje que se obtiene de las experiencias conlleva al reconocimiento de la efectividad de los métodos que ellos utilizaron para aprender, y qué cosas se pueden hacer en el futuro, de forma diferente.

Es mucho lo que se puede disertar sobre este tema, pero como se señaló antes, quien o quienes estén interesados en ahondar en una investigación más específica y completa, pueden contar con material suficiente y actualizado.

Por ahora, cerremos aquí este capítulo y démosle continuidad a nuestro tema que es el desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas y de la comprensión lectora.

5 preguntas de opción múltiple
del Capítulo 1.

Lea detenidamente cada una
de las preguntas y, en las
opciones dadas, según la lectura,
seleccione la respuesta correcta.

Comenzar

Capítulo II

La comprensión de lectura

Antes de comenzar el análisis de un texto como tal, se considera importante conocer algunos conceptos que nos sirven como fundamento de comprensión para llegar a los niveles de análisis de un texto.

2.1 Texto

A propósito de *texto*, muy pocos lectores habrán indagado acerca de este concepto, así hable de textos con frecuencia, haga o ponga trabajos de texto, o hasta los escriba.

Del mar de conceptos relacionados con este complejo elemento, podemos partir de su origen latino para concluir con su definición particular, con respecto a nuestras pretensiones.

El vocablo *texto*, proviene del latín '*textus*' que es el participio de '*texo*' del verbo '*texere*' que significa '*tejer, trenzar, entrelazar*'. Este verbo, derivó en '*tejer y tejido* en lengua castellana y en '*contexto, hipertexto y pretexto*'. Si nos apartamos un poco más de su origen latino y buscamos en el Indoeuropeo, encontramos allí la raíz '*teks*' que significa '*tejer, fabricar con un hoja metálica cortante*' y que derivó en '*técnica, tecnología*', entre otras, a través del griego '*techne*' que significa '*técnica, arte*', de aquí, pues que el sentido de la palabra guarde una relación muy estrecha con su constitución interna. ([46])

Si nos acogemos a la definición del DRAE ([47]), este lo conceptualiza como 'Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos', pero si nos apoyamos en los grandes pensadores de la lingüística, la voz texto se puede definir como 'aquello que se realiza como discurso escrito y se destina a un lector que, al *interpretarlo*, puede abrirse a la *comprensión* de sí'. Para profundizar en ese concepto los invito a leer el estudio del profesor Vélez (2010) ([48])

Se contemplan aquí, dos términos cruciales: *interpretar* y *comprender*; ambos son ejes sobre los que se mueve el proceso lector en todas sus etapas y van a ser fundamentales en el desarrollo de cada una de las categorías del análisis de la comprensión lectora.

La RAE, en su primera acepción, define el verbo *interpretar* como "Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto" y el verbo *leer* como "Entender o interpretar un texto de determinado modo", lo que nos permite concluir que, en esa definición, cuando se hace referencia a interpretar, se quiere decir leer.

De acuerdo con la definición de *texto*, el discurso escrito está enmarcado en el modelo de comunicación del profesor David K. Berlo (1984)([49]) toda vez que contiene tres actores que participan en el proceso de la comunicación:

1. La acción de realizar. "*Aquello que se realiza*", no se realiza solo, lo realiza el emisor.

2. "*El discurso escrito*", el mensaje.

3. "*Destinado a un lector*", el receptor.

Todo acto comunicativo tiene un participante que es el emisor quien, con su discurso, busca una finalidad. En el discurso, el emisor, mediante sus actos lingüísticos, modela su intención pretendida e influye en la interpretación del receptor[4]

En la manera como se cierra, se puede observar que el concepto filosófico tiene un fin específico: la *comprensión*.

[4] Centro Virtual Cervantes/ .

2.2 La Comprensión

El verbo comprender es de origen latino, viene del término «comprehensión» y, según la RAE, significa Entender, alcanzar, penetrar o "acción y efecto de entender". Lexicalmente, el vocablo está compuesto del prefijo «com» (con, unión) implica algo global o conjunto; el prefijo «pre» (prae) significa «antes, adelante», y "hensun" (preso, participio del verbo «hendere», significa atrapar, capturar, coger y, por último, del sufijo -ion (acción y efecto). Lo que, desde el punto de vista literal, significa «atrapar en forma unitotal algo, en forma oportuna, «antes de», en forma previa.

Sin embargo, en un contexto más profundo del concepto de comprensión, podemos decir que se trata de algo más amplio; la comprensión implica discernimiento global del fenómeno o cosa que se desea entender a fondo.

Por ejemplo, uno puede saber, a nivel intelectivo, que «Lo único de la vida que no tiene solución es la muerte», bien porque esa sea una apreciación de manera folclórica o una enunciación cotidiana de un proverbio popular, o porque lo escuchó decir de alguien, se lo dijeron o porque tiene esa creencia; pero comprender esa afirmación y sus profundas implicaciones es diferente, porque para llegar a un entendimiento de mayor complejidad habría que reflexionar e investigar sobre interrogantes como ¿por qué no se ha encontrado una solución para evitarla? ¿Qué es la Muerte? ¿quién la creó? ¿es un espíritu maligno? O benigno. Entre muchos otros.

Existen varios tipos de comprensión, todos con su grado de importancia, pero para el caso de este trabajo es crucial para nosotros enfatizar en la *comprensión lectora* que, a diferencia de las otras comprensiones, es la que se utiliza por las universidades para

condicionar el ingreso de los aspirantes a los diferentes programas de pregrado; también, por el ICFES para la presentación de los diferentes exámenes de Estado; incluso, por algunos organismos del Estado para ingreso y ascenso de sus funcionarios. La comprensión, en especial lectora, se puede analizar desde varios niveles.

Por ejemplo, si llego a una oficina y, a la entrada, leo un anuncio que dice: «Acabas de llegar al fin del afán», un nivel primario de comprensión me hace entender que esa es una oficina de atención al público; un segundo nivel de comprensión nos permite entender que allí hay mucha concurrencia de usuarios y que, por lo tanto, se atiende con calma y se sugiere no acosar a los empleados, y un tercer nivel me hace entender que ese aviso tiene una razón de ser que se fundamenta en el contexto. De ahí que nos preguntemos ¿cuál es el contexto de trabajo y atención de ese lugar? ¿Los usuarios pretenden que todo se resuelva de inmediato? ¿La información que allí se suministra tiene relación con datos estadísticos y temas de precisión? ¿Los empleados han sido acosados con anterioridad? ¿En ese lugar trabaja gente perezosa? Entre muchos otros interrogantes que profundizan el nivel de comprensión de un lector.

Con anterioridad, se ha hecho énfasis en definir la *comprensión lectora* como la revelación del significado de un relato que se logra mediante la confrontación de las ideas más importantes de ese texto con otras que se obtuvieron previamente, porque se trata de un concepto de común permanencia en lo fundamental debido a que una gran mayoría de educadores del nivel básico y de la media lo limitan solo a la comprensión de los significados de una palabra en el contexto en que se encuentra, a encontrar la idea principal, a hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada y a distinguir entre hecho y opinión; pero no lo conducen al contexto de

los ejercicios del razonamiento ni le exprimen su jugoso objetivo que es el de desarrollar la habilidad para leer con sentido crítico, es decir, analítico, lo que lo aleja de la esencia de los nuevos enfoques de la enseñanza y es precisamente ese contexto el que nos permite a los maestros identificar en los estudiantes la habilidad para detectar las relaciones existentes entre las ideas y llegar al análisis y síntesis de la información; así mismo, su habilidad para entender lo fundamental del texto leído y su capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas.

De aquí surge, entonces una inquietud que, literalmente, nos ha quitado el sueño a muchos maestros: cómo enseñarles a los estudiantes a comprender una lectura. Indudablemente, la solución a este desasosiego está en saber leer.

2.3 La clave: Saber leer.

Durante casi todo el siglo XIX y el XX, en el círculo académico de los escolares, se tuvo el convencimiento que quien mejor leía era el que lo hacía “de corrido” y hasta hacíamos competencias en la clase de Lenguaje con apuestas que incluían la media mañana en el descanso. Los padres del veloz lector presumían, ante sus amistades, de las habilidades del niño. “Ya Juan Manuel lee de corrido” solían decir, aunque Juan Manuel, seguramente, no tenía ni idea del significado de lo que leyó.

Solo a partir de los años 80, gracias a las investigaciones de la lingüística y de la sicología, se comenzó a implementar en la escuela una manera diferente de leer; leer comprensivamente.

Resulta de un nivel de importancia significativo desarrollar, también, otras habilidades para leer correctamente, ya sea lectura en voz alta o silenciosa. Esas habilidades, resultan de poner en práctica

componentes de la fonología como la modulación, vocalización, segmentación, acentuación y las pausas que hay que hacer con los signos de puntuación.

Un texto que se lea sin hacer las pausas que implican los signos de puntuación se va a convertir en un dolor de cabeza para el lector y para el oyente si se lee en voz alta; así mismo, si la lectura no se hace con una adecuada segmentación y acentuación.

Leamos atentamente esta jaculatoria que, a todo pulmón, diariamente hacía una parroquiana ante la imagen de San Cayetano, unos minutos previos a la ceremonia religiosa en un templo vecino.

"San Cayeta no era pobre
Dormía como vestia
Sobre una vieja
Es tera. Asiera la vida de mi padre
San Cayeta no"

Es probable que la devota mujer no tuviera ni idea de lo que estaba leyendo, aunque, con toda seguridad, quedaba convencida de haberle orado al santo patrono para que no le faltara pan en su hogar.

Según lo define la RAE, leer es comprender y se comprende cuando el lector puede relacionar lo que leyó con lo que ya sabía y con su visión de mundo, porque *la comprensión lectora* está determinada por *el texto, el lector y el contexto*.

2.3.1 El texto

Lo que determina al texto no es tanto su extensión, sino la intención comunicativa del autor, la cual está, a su vez, determinada por el hilo interrelacional de las oraciones que el escritor elabora hasta construir el tejido argumental del tema. Concebido el texto así, surgen otros factores como el contenido, el vocabulario, incluso hasta su redacción, lo que facilita u obstaculiza *la comprensión*por parte del lector; por esta razón, los niños pueden experimentar dificultad para comprender los adverbios, pronombres y verbos que se utilizan como anáforas para evitar la repetición de palabras ya dichas anteriormente, por ejemplo: "El Vice presentó su obra y los estudiantes **lo** aplaudieron". En este caso, **lo** es la anáfora que sustituye al Vice. También existen algunos textos dan excesivos rodeos para transmitir un mensaje; otros, que son poco concisos y otros, carecen de precisión y coherencia en las ideas que expresan.

2.3.2 El lector

Para un lector, con facilidad, una lectura se le puede hacer sencilla y comprensible o convertirse en un dolor de cabeza, según sean las estrategias que utilice al momento de construir significado y que se estudiaron en el capítulo anterior, pero que no sobra repetir, tales como el muestreo, la predicción y la inferencia. Existen otras dos que le afianzan el control del proceso lector: *la verificación* y *la autocorrección* que están contempladas en las *estrategias cognitivas*.

Mediante *la verificación*, a medida que el lector va leyendo, corrobora si lo que predijo o infirió es correcto; de inmediato, apoyándose en la segunda, se autocorrige.

Como ya se afirmó, este proceso estratégico de *verificar* y *autocorregir* es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

En conclusión, leer comprensivamente es dar cuenta de lo leído.

Según los profesores Alliende y Condemarín (1982)([50]), hay otros factores inherentes a la comprensión como el *propósito* de la lectura, los *conocimientos previos* del lector sobre lo que trata el texto leído; incluso, también hay que tener en cuenta el *nivel de desarrollo cognitivo* del lector, su *situación emocional* y su *competencia lingüística*.

En relación con el *propósito*, a no ser que un lector lea un anuncio o texto corto de forma espontánea, siempre se lee con un fin, de la misma manera que un escritor, siempre escribe con un fin: divertir, denunciar, exponer, entretener, entre otros; lo que suele preguntarse, casi siempre, en las pruebas de comprensión lectora. Esto, no es otra cosa que el para qué de la lectura, o sea la conciencia que tiene el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto.

Los conocimientos previos que un lector tiene sobre el tema que se desarrolla en el texto que está leyendo son determinantes en la comprensión lectora.

La competencia cognitiva no se puede confundir con conocimiento previo. *La competencia cognitiva* alude a la capacidad del lector para asimilar la información textual.

El estado emocional del lector, al momento de leer, afecta la capacidad de comprensión lectora, porque el fin último de esta es la construcción de significados que resultan de la interacción entre la realidad interior del sujeto lector y la exterior en la que se mueve el texto. Un lector nervios, triste, decepcionado, con toda seguridad, va

a tener serias dificultades para concentrarse en las asociaciones que lo conduzcan a revelar el significado de lo que está leyendo.

Un lector, poseedor de *competencias lingüísticas*, *gramaticales*, *textuales*, *semánticas*, *pragmáticas* o que conozca su lengua en lo *lexical* y en lo *sintáctico*, va a tener mucho más facilidad para comprender un texto que uno que no la conozca.

2.3.3 El contexto

El último factor que debe considerarse en *la comprensión lectora* es *el contexto*, que se caracteriza por aludir a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

l. **El textual**: Representado por las ideas expresadas antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones *intratextuales* que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas, no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

2. **El extratextual**: Lo componen factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura; no es lo mismo leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también, se considera aquí la posición del lector al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto, lo que procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.

3. **El psicológico**: Hace alusión al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

Hasta aquí se han planteado algunas posturas teóricas para pensar categorías referidas al trabajo sobre comprensión de textos. Se da apertura de esta propuesta a los docentes para avanzar y continuar el trabajo aquí esbozado, esperando que este Manual se tome como un punto de partida, como una idea para la discusión.

Por otra parte, es necesario que los docentes, al interior de los Proyectos Educativos Institucionales, en todas las Mesas de Área, establezcan directrices fundamentales para el trabajo sobre lectura en todos los niveles de la escuela y planteen interrogantes como ¿Qué entienden por leer? ¿Qué exigencias en lectura se trabajarán en la institución? entre muchos otros. Esto, debido a que muchas veces no son claras las exigencias que dentro de una misma institución se hacen sobre estos aspectos.

La tarea de implementar criterios en el aula para el aprendizaje de la lectura, implica decidir en cuanto a los tipos de materiales que se deben utilizar en diversos contextos significativos. Es necesario que se disponga allí de una amplia variedad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte, el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder.

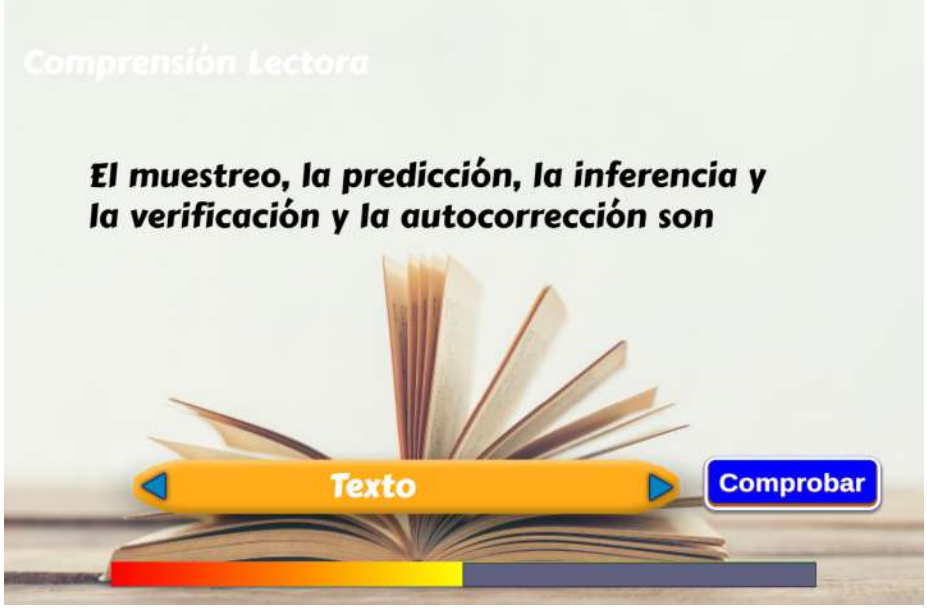
El desarrollo de criterios de selección de los materiales es una condición necesaria para garantizar los logros. Hay que tener en cuenta que en el concepto de diversidad de materiales están implicadas diversas categorías: la diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de lectura, de los

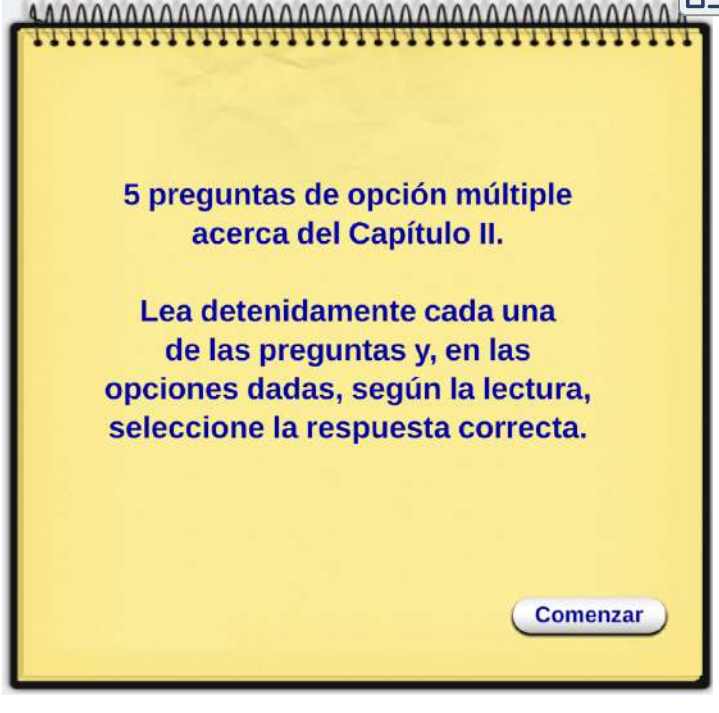
soportes, de los temas, y cuando de trata de literatura, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geográficos que garanticen acceso a la cultura universal. Para el caso de la literatura es imposible determinar estos criterios. No existen normas exactas preestablecidas que permitan calificar, sin un conocimiento previo, una obra de arte. Sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las obras de mayor calidad para sus alumnos. Sólo podría decirse en este documento que una buena obra literaria para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera lectura y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto.

Es importante derivar en este eje del trabajo curricular, algunos énfasis orientadores para el trabajo de aula. Por ejemplo, la diversidad de tipos de textos es una prioridad en todos los grados de la escolaridad, y los énfasis en cuanto a la comprensión lectora y la producción escrita se pueden definir con base en los niveles planteados en el eje referido a los sistemas de significación. Es decir, el acercamiento a la comprensión y la producción textuales tendrá mayores niveles de complejidad a medida que avanza el grado de escolaridad, pero la comprensión y la producción de diverso tipo de textos es permanente.

Previo a la entrada en materia, es necesario que se tenga una visión global de las categorías de análisis que caracterizan los modos de leer.

Las categorías que determinan los estados de competencia en la lectura se clasifican en tres niveles: *el nivel literal*, *el nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual*.


Comprensión Lectora
El muestreo, la predicción, la inferencia y la verificación y la autocorrección son
Texto
Comprobar


5 preguntas de opción múltiple acerca del Capítulo II.
Lea detenidamente cada una de las preguntas y, en las opciones dadas, según la lectura, seleccione la respuesta correcta.
Comenzar

Capítulo III

La Prueba de Lectura Crítica en Colombia

3.1 La Prueba de Lectura Crítica

3.1.1 Sinopsis histórica

Desde inicios de la última década del siglo que pasó, el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) se viene preocupando, de una forma más abierta y estructurada, por abordar las *competencias comunicativas en lenguaje: lectura y escritura* y la *prueba de lectura crítica.*

3.1.1.1 Competencias comunicativas en lenguaje: lectura

Este tipo de prueba se implementó entre los años 1991 y 1993 para evaluar y caracterizar los aprendizajes en la educación básica en Colombia y medir la calidad de la educación del país, de acuerdo con los enfoques y componentes de las evaluaciones externas, con fundamento en las políticas educativas de una educación con calidad, al amaño y capricho del Banco Mundial para recibir de este, créditos destinados a la educación de Colombia.

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación, se implementó en Colombia la Renovación Curricular que originó el decreto 1002 del 24 de abril de 1984 para dar lugar al *enfoque semántico comunicativo* que busca contemplar, en el estudio de la lengua castellana, los componentes pragmático, semántico, literario, morfosintáctico, así como el desarrollo habilidades comunicativas, lo que trajo como consecuencia, entre algunas otras, la modificación del diseño de las pruebas en el área de lenguaje, y la extensión del término competencia a las otras áreas y a sus pruebas.

El recorrido histórico de la evaluación de las competencias comunicativas es esencial para identificar los orígenes de los

enfoques sobre el área y para reconocer que las Ciencias del Lenguaje, en el campo de la Educación, son las de mayor productividad académica en el país.

En 1993, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación, se realizó la primera aplicación de pruebas fundamentadas en competencias comunicativas en los grados tercero y quinto. Inolvidable, porque fue de carácter muestral.

En 1995, se aplicó en los grados séptimo y noveno, pero se le adicionó pruebas en matemáticas y ciencias naturales.
En 2002, se dio inicio a la evaluación censal y se decidió publicar los exámenes como material pedagógico.
En 2004, se diseñaron cursos especiales para fundamentar y diseñar los instrumentos con trabajo en equipo.
En 2009, tras una actualización legislativa en la educación, se volvió a actualizar la Ley General de Educación o Ley 134.

En 2014, el ICFES sacó a relucir su artillería evaluativa en relación con las Pruebas Saber 11: de las diez competencias y desempeños por evaluar, suprimió cinco; pero también implementó la prueba de *lectura crítica* mediante la fusión de dos áreas: *lenguaje y filosofía*. Por fortuna, no se modificaron los tres niveles que evalúan la lectura: *el literal*, *el inferencial y el crítico*, que vienen así desde 1993, aunque hace dos años, sugirió considerar cuatro niveles, quizás para que se parezcan a pruebas internacionales como el de SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) que se hacen en cuatro niveles y el de PISA que se hace en seis. Los cuatro niveles sugeridos podrían abordarse en las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes: Lectura literal local; lectura literal con paráfrasis (lectura superficial del texto); lectura inferencial y lectura crítica (lectura profunda del texto).

La evaluación de las competencias comunicativas, en lectura y escritura, van paralelas a sus dos más visibles dimensiones: las habilidades comunicativas de escuchar y hablar y se pueden considerar como un imán que ejerce una fuerza de atracción hacia la cotidianidad de las aulas donde se integran a la descripción de la manera como los estudiantes comprenden e interpretan determinados textos y los modos como escriben, según las indicaciones dadas.

Estas cuatro habilidades comunicativas interactúan entre sí y tienen su fundamento en las competencias discursiva y textual como categorías para distinguir las unidades que indagan por los dominios semántico-semióticos (lo científico, cognitivo, ideológico,político) y los dominios lingüístico textuales (tipología textual; función de los conectores en la cohesión; el sentido de los pronombres en ciertos textos; correferencias y procesos anafóricos; aportes de los signos de puntuación en la coherencia; apertura, desarrollo y cierre de un texto, etc.).

Figura 17

Según el profesor Fabio Jurado Valencia (2022)([14]), la evaluación de las competencias comunicativas da pie a que, mediante las lecturas de las pruebas, los chicos aprendan sobre otras culturas, desarrollen su imaginación y opinen sobre los hechos a los que remiten los textos. El objetivo es que reconstruyan [5] el discurso; la estructura del enunciado o sea, el texto y el uso adecuado de las convenciones lingüísticas, para mayor claridad en la comunicación, es decir, legibilidad. Como quedó claro en *Estrategias Cognitivas*, el recurso de menos talanquera en la interpretación, propia del pensamiento, es *la autoindagación dialógica* con cada texto que se lee (algo similar a las preguntas de la prueba): "¿de qué se trata?, ¿qué se dice?, ¿quién lo dice?, ¿a quién lo dice?, ¿con qué propósito?, ¿en qué circunstancias?, ¿cuál es la información más relevante?, ¿por qué dice lo que dice?, entre otros interrogantes."

En relación con la interpretación y la producción de textos, es importante que, en las áreas del conocimiento, y sobre todo en Humanidades, se motive el interés por el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes, ya que nadie puede leer ni escribir sin un interés y el reto de la institución educativa es señalar esa motivación. De hecho, en la práctica, se lee y se escribe por necesidad, muy poco por placer; pero esta necesidad o placer tienen que ser provocados en la escuela.

En este sentido, las instituciónes educativas le deben ofrecer a la comunidad educativa, un patrimonio bibliográfico, en distintos géneros discursivos, para que sea utilisado a partir de proyectos pedagógicos y así, estimular la lectura.

[5] El significado de reconstruir aquí no es el de reparación, sino el de hacer un discurso propio, originado en el leído

3.1.1.2 La Prueba de Lectura Crítica.

La prueba de *Lectura Crítica*([15])[6] de los exámenes Saber 11.º, busca evaluar la competencia lectora de los estudiantes, para determinar si están adquiriendo las competencias comunicativas que les permitan superar los retos que plantea la sociedad actual.

Esta prueba examina las competencias necesarias para *comprender, interpretar y evaluar* textos en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados.

El propósito de esta prueba es establecer si los estudiantes cuentan con una comprensión lectora suficiente para interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuenten con experiencias o conocimientos previos relacionados con el tema tratado. Esta evaluación permitirá saber qué dificultades de lectura experimentan los estudiantes, para diagnosticar y generar propuestas que, desde la política pública o desde la academia, contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora en el país.

La prueba de *Lectura Crítica* está dirigida a los estudiantes de educación media que estén finalizando el grado undécimo. También pueden presentarlo quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o superado el examen de validación del bachillerato.

Las pruebas de Estado que realiza el Icfes están amparadas por el artículo 12 de la Ley 1324 de 2009. En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado: Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro.

El artículo 14 de la Ley 30 de 1992, estableció el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, también denominado

[6] Los conceptos correspondientes a este título fueron tomados del Sitio web del Icfes

Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11.º como un requisito para ingresar a la educación superior y, así mismo, para que sirviera a las universidades para propósitos de admisión de estudiantes.

El Decreto 869 de 2010 reglamenta la aplicación de este examen en el territorio nacional. Este examen integra, junto con los que se aplican en educación básica y al finalizar el pregrado, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación.

En este sentido, también tiene como propósito evaluar la calidad de la educación impartida por los colegios. Esto quedó reglamentado en el artículo 1° del Decreto 2343 de 1980, el mismo que volvió obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier programa de educación superior.

3.1.2 Contexto histórico.

Comencemos por exponer algunos antecedentes relevantes de la prueba de Lectura Crítica. En primer lugar, se mencionará la prueba de Lenguaje del examen Saber 11.º, que estuvo vigente desde 2000 hasta el 2014; luego, se presentará la prueba de filosofía que estuvo vigente durante el mismo periodo y que posteriormente se fusionó con la prueba de Lenguaje, en la que hoy se conoce como Lectura Crítica.

La discusión sobre la reforma educativa, en los años noventa, condujo a que se priorizara el desarrollo de competencias por encima del almacenamiento de información. Este principio orientó decisiones en materia curricular y pedagógica, que se reflejaron en la reestructuración de las pruebas en el año 2000 y en la reforma del examen Saber 11°.

A partir de la reestructuración del 2000, el enfoque y el contenido de la prueba de lenguaje se enriquecieron gracias a la participación de Colombia en exámenes internacionales, al análisis de su comportamiento técnico en las distintas aplicaciones y a múltiples asesorías de expertos nacionales e internacionales. En este sentido, la prueba tuvo varios desarrollos. Uno de ellos tuvo que ver con que en el año 2000, esta se estructuró alrededor de cinco competencias:

a. identificación o repetición (de lo que dice el texto)
b. resumen o paráfrasis
c. información previa o enciclopédica
d. gramática
e. pragmática.

De igual manera, se definieron tres *niveles de lectura*:
Nivel literal
Nivel inferencial
Nivel crítico

A partir de estos niveles, se establecieron seis modos de lectura, relacionados con la manera en que los estudiantes interactúan con los textos:
Comprensión literal transcrita
Comprensión literal a modo de paráfrasis
Comprensión inferencial directa
Comprensión inferencial indirecta
Comprensión intertextual
Comprensión valorativa

Entre 2005 y 2006, las cinco competencias mencionadas arriba, se integraron en dos: ***la competencia textual*** y ***la competencia discursivo-comunicativa***, entendidas como las capacidades de comprender y producir textos siguiendo las *tres dimensiones del lenguaje*:
a) Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica)
b) Uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica)
c) Control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática).

Con esas reformas se buscaba privilegiar la evaluación de la *comprensión de un texto* por encima del conocimiento de categorías gramaticales o de la memorización de información. Cabe indicar que también hubo un esfuerzo por darle prioridad a lo comunicativo por encima de los aspectos formales del lenguaje.

Este antecedente permite ver cómo los cambios que llevaron a la actual prueba de Lectura Crítica —que se describirán más adelante— se produjeron de forma progresiva. De igual manera, se ha buscado aumentar la coherencia con los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

3.1.3 La Prueba de Filosofía del examen Saber 11°.

La prueba de filosofía del examen Saber 11°

La prueba de filosofía, que comenzó a realizarse en el 2000, evaluaba la capacidad de los estudiantes para entender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre su contenido. Se partió del principio según el cual la filosofía proporciona herramientas para aproximarse al discurso a través de la argumentación y la reflexión, en vez del dogmatismo. Por este motivo, en la prueba se evaluaba la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de cuestiones filosóficas, antes que el recuento de

autores, teorías, sistemas o títulos de obras. En otras palabras, las preguntas evaluaban el pensamiento argumentativo propio de la filosofía, y no el conocimiento de su historia.

La prueba de filosofía del examen Saber 11.° era, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica apoyada en textos filosóficos y orientada hacia la evaluación de competencias relacionadas con el análisis conceptual, la argumentación y el pensamiento lógico.

En 2010 el MEN publicó las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* ([16]). Allí se destaca el efecto de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico, en el desarrollo del juicio y en la capacidad para contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas para discernir los problemas del conocimiento humano, el arte y la estética, y en la formación en valores propios de la ciudadanía y la democracia (2010b:27, 30 Y 31). Vale la pena subrayar que el *pensamiento crítico* es un componente central del área.

3.1.4 La prueba actual.

A partir del segundo semestre de 2014, se integraron en una sola prueba las competencias de lenguaje y de filosofía bajo la denominación de Lectura Crítica.

Una ventaja de la fusión de las pruebas es haber reducido el número de pruebas Saber 11.° En esta prueba, se incluyen textos representativos del pensamiento filosófico que involucran conceptos típicos de la filosofía. No obstante, en la prueba no se piden definiciones de estos u otros conceptos ni tampoco conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran. En cambio, sí se espera una familiaridad con algunos conceptos básicos y con el tipo de reflexión propio de la filosofía.

3.1.5 Competencia letora y lectura crítica

Las cambios habidos en la escritura y en la apreciación del texto escrito han modificado las formas de ser lector. Antes, la escritura tenía como objetivo una lectura lineal "al pie de la letra", de lo que decían los textos. Sin embargo, la era digital ha provocado la informatización del texto impreso, lo que, a su vez, ha generado una nueva forma de ser lector: aquel que construye su propio texto a la vez que navega por la red.

De acuerdo con Solé (2012)([17]), estas nuevas formas textuales requieren de un lector activo, dotado de criterio, capaz de combinar la lectura rápida con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos. Es decir, nuestra época requiere de un lector crítico que pueda procesar el texto para acceder al conocimiento de otros (e incrementar y transformar el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos. Se trata de un lector capaz de proponer una mirada crítica sobre la información, muchas veces desordenada y difusa, que se puede encontrar en la red y en nuestro entorno; un lector que pueda elegir el texto, procesarlo, dialogar con este e interpelarlo (Solé, 2012). De ahí que esta prueba se denomine, justamente, lectura crítica.

La distinción entre grafema y fonema no es el único objetivo de la competencia lectora ya que la capacidad para decodificar un texto no lleva necesariamente a la comprensión. Leer implica comprender, lo cual es un *proceso cognitivo complejo* y necesario para actividades como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Con base en la perspectiva hermenéutica de Ricoeur([19]) "en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis". (1997, p.84).

Al fin y al cabo, proceso complejo, la adquisición de la competencia lectora implicará diversos niveles, como lo han señalado Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), citados por Solé (2012, p. 51):([17])

• **Nivel ejecutivo**, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
• **Nivel funcional**, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
• **Nivel instrumental**, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
• **Nivel epistémico o de lectura crítica**, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

En este sentido, ***la prueba de Lectura Crítica que se aplica en los exámenes de estado Saber 11.°, busca determinar el grado de desarrollo de la competencia lectora en términos de los niveles anteriormente mencionados.*** No obstante, para facilitar el diseño de la prueba, se han establecido tres niveles de lectura: **literal**, **inferencial** y **crítico**. El primero se relacionaría con el **nivel ejecutivo** señalado por Solé (2012); el segundo, contempla tanto el **nivel funcional como el instrumental**, y el tercero, se refiere al que Solé (2012) denomina **nivel epistémico**, que también se podría denominar **interpretativo**.

Figura 18

3.1.6 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora se puede definir a partir de diferentes perspectivas teóricas como *la semiótica*, *la fenomenología*, *la hermenéutica y la psicología cognitiva*. Por ejemplo, desde **la hermenéutica**, con autores como Ricoeur (1997)([19]), la comprensión trae consigo la síntesis de todo un conjunto de sentidos parciales, como se señaló antes. Se consideran parciales, porque se requiere de procedimientos explicativos para llegar a apropiarse del sentido del texto. Desde **la psicología cognitiva**, por su parte, la comprensión se concibe como el núcleo de la cognición y es necesaria para procesar toda la información del entorno y extraer significado de allí (McNamara y Magliano, 2009)([21]). Dicha información llega a través de diversos medios, ya sea conversaciones, imágenes,

audiovisual o, por supuesto, textos. No obstante, según los mismos investigadores, aunque se comprende a través de una gran variedad de medios, los modelos de comprensión formulados desde la psicología cognitiva se han centrado en los procesos que involucran la comprensión textual o discursiva.

En este orden de ideas, la comprensión puede definirse como la capacidad para construir, a partir de un texto y de los conocimientos previos del lector, una representación mental coherente de la situación evocada por el texto. Kintsch y Van Dijk (1978)([20]) propusieron el primer modelo de comprensión lectora, convirtiéndose en un paradigma que posibilitó el surgimiento de diversos modelos de comprensión que existen actualmente. Sin embargo, de acuerdo con McNamara y Magliano (2009)([21]), es difícil tomar un solo modelo que explique los procesos de comprensión y que tenga en cuenta todas las variables que intervienen durante la lectura. Esta situación se presenta debido a que los modelos propuestos desde la psicología cognitiva se han enfocado en diferentes aspectos de la comprensión discursiva, por ejemplo, en los tipos de discurso (expositivo vs. narrativo), en las diferentes situaciones de lectura (lectura casual vs. lectura para aprender algo) o en las fuentes de las diferencias individuales que afectan la comprensión.

McNamara y Magliano (2009) analizan siete modelos que han recibido suficiente atención por parte de los investigadores de texto y discurso. A pesar de las diferencias entre cada uno de los modelos, encontraron varios elementos comunes a todos ellos.

Por ejemplo, todos los modelos coinciden en que el proceso de comprensión incluye el hecho de entender las palabras, las oraciones y las relaciones entre las oraciones, para lo cual son necesarias tanto la decodificación como la comprensión sintáctica de la información. De la misma manera, en los modelos analizados se asume que los procesos de nivel inferior como la decodificación y el análisis sintáctico contribuyen a la comprensión y juegan un papel en los procesos de comprensión de alto nivel.

Otro elemento en el que se asemejan los modelos es que en la mayoría de ellos se utiliza el término de "representación mental" para referirse al resultado de los procesos de comprensión textual. Dicha representación incluye información del texto, información que está relacionada con el texto y las inferencias generadas por el lector. Estas últimas se refieren al proceso por medio del cual el lector conecta información del texto, (por ejemplo, una frase concreta) con información que no está allí (por ejemplo, con sus conocimientos del mundo, con recuerdos de otros textos o de experiencias previas, etc.). En consonancia, habría dos tipos de **inferencias**: *las puente y las elaboraciones*.

Las inferencias puente tienen que ver con la manera en que el lector conecta información actual con información que había aparecido antes en el mismo texto. Al segundo tipo de inferencias se les conoce como *inferencias asociativaso elaboraciones*, ya que se refieren al proceso a través del cual el lector conecta información que se encuentra en el texto con información que no está allí.

De acuerdo con McNamara y Magliano (2009)([22]), el modelo de "Construcción-integración" (en adelante CI), desarrollado por Kintsch (1998), es el que actualmente se considera el más completo y mejor fundamentado y, por esta razón, es la base de la prueba propuesta. Este modelo implica la generación de inferencias que, a su vez, conducen a la incorporación de conocimientos previos relevantes a la representación mental. En esa medida, la comprensión profunda reflejaría la comprensión tanto de las situaciones referidas como de las implícitas, en lugar de limitarse a reflejar el contenido explícito del texto. Así, en el modelo CI, la construcción se refiere a la activación de la información del texto y de los conocimientos relacionados, mientras que la integración hace referencia al despliegue de la red conceptual del lector que se integraría a lo construido.

Según este modelo, hay tres niveles de representación textual: la estructura de superficie, la base proposicional del texto y el modelo situacional. La estructura de superficie representa las palabras presentes en el texto y las relaciones sintácticas entre ellas. El nivel basado en el texto es representado en términos de proposiciones y las proposiciones, por lo general, representan una idea completa, es decir, el sentido subyacente de la información explícita en el texto, discurso o escena. Por último, el modelo situacional incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que están explícitamente mencionados en el texto (McNamara y Magliano, 2009).([22])

Transversal a estas nociones de representación textual, se encuentran las de microestructura y macroestructura. La microestructura se deriva de las estructuras locales del texto, mientras que la macroestructura se deriva de la estructura global.

La microestructura se asemeja a la representación proposicional del texto, pero se refiere a la representación mental del lector y, por tanto, incluye las *inferencias locales*. En cuanto a la *macroestructura*, se refiere a la construcción de una representación jerárquica del texto, que puede presentarse de manera explícita o, por el contrario, puede ser que le corresponda al lector inferir la organización global y jerárquica del texto. Ahora bien, vale la pena subrayar que *la microestructura y la macroestructura* están separadas solo teóricamente, ya que durante el acto de leer la comprensión de estas dos estructuras es cíclica. Estas dos nociones (macroestructura y microestructura) se podrían asemejar a las de *comprensión local y comprensión global* que se evalúan en el componente de Lectura Crítica.

Otro de los modelos que se consideró para el diseño de la prueba fue el de construcción de estructuras (structure building), ya que el de Kintsch (1998)([24]) resulta más adecuado para entender los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos (McNamara y Magliano, 2009)([21]). Como en la prueba se les presentan a los estudiantes textos de diversa índole (argumentativos, expositivos y narrativos), y el formato puede ser continuo o discontinuo (donde se hace uso de gráficas e imágenes), fue necesario tener en cuenta otros modelos, y el propuesto por Gernsbacher (1997)([25]) resulta bastante idóneo

De acuerdo con los postulados de este modelo, los lectores hábiles y menos hábiles pueden diferenciarse en términos de la eficiencia en el proceso de supresión. Así, los lectores con mecanismos de supresión más eficientes crean menos subestructuras, pues son capaces de reprimir la información irrelevante, en lugar de crear nuevas subestructuras. Contrariamente, se asume que los lectores menos hábiles tienen mecanismos de supresión ineficientes, que los llevan a crear y mantener múltiples subestructuras.

De acuerdo con los postulados de este modelo, los lectores hábiles y menos hábiles pueden diferenciarse en términos de la eficiencia en el proceso de supresión. Así, los lectores con mecanismos de supresión más eficientes crean menos subestructuras, pues son capaces de reprimir la información irrelevante, en lugar de crear nuevas subestructuras. Contrariamente, se asume que los lectores menos hábiles tienen mecanismos de supresión ineficientes, que los llevan a crear y mantener múltiples subestructuras. Esto resulta relevante para la prueba, ya que algunas de las evidencias que permiten afirmar un nivel de competencia es la capacidad de suprimir información irrelevante de un texto, ya sea identificando un buen resumen o la estructura del texto.

3.1.7 Noción de texto en la prueba

En la prueba de Lectura Crítica, los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos: literarios, narrativos, expositivos, descriptivos o argumentativos, que pueden aparecer en formato continuo, discontinuo o mixto. Por esto resulta necesario precisar a qué se refiere exactamente la palabra texto en la prueba. Según Gorlée (1997)([26]), el término se utiliza para referirse a objetos muy dispares y puede entenderse desde diferentes puntos de vista. En consonancia, casi cualquier secuencia de palabras puede considerarse un texto: un cuento, una novela, una haiku, la letra de una canción, una lista de compras, una receta médica o una entrevista radial. Además, el vocablo podría aplicarse incluso a fenómenos parcialmente verbales (la representación de una ópera) o no verbales (un paisaje o un cuadro). En consecuencia, en esta sección se presentará la noción de texto que se tuvo en cuenta durante el diseño de la prueba.

De acuerdo con Halliday y Hasan (1975, citados por Goodman 1996) ([27]), por texto se entiende la unidad básica del significado del lenguaje, aunque no se trate simplemente de un conjunto de oraciones bien construidas, compuestas de palabras o morfemas.

El texto debe tener una unidad; debe transmitir, de modo comprensible, un mensaje coherente y cohesivo. Más precisamente, los autores lo explican en los siguientes términos:

> Generalmente, sabemos cuándo un espécimen de nuestro lenguaje constituye un texto o no. Esto no quiere decir que nunca puede haber certeza. La diferencia entre un texto y una colección de oraciones sin relación entre sí es después de todo una cuestión de grado... Un texto puede ser hablado o escrito, prosa o verso, diálogo o monólogo. Puede ser cualquier cosa, desde un simple proverbio a toda una obra dramática, desde un breve grito de socorro a un debate de horas en una reunión. Un texto es una unidad de lenguaje en uso. No es una unidad gramatical, como una cláusula u oración... Un texto no es algo como una oración, sólo que más grande; es algo con carácter diferente al de una oración. Un texto debe considerarse una unidad SEMÁNTICA: una unidad, no de forma, sino de significado (Halliday y Hasan, 1976, 1-2)([28]).

A pesar de que esta definición es estrictamente lingüística, en tanto que el texto se define en términos verbales, es interesante en la medida en que se le da el estatus de “unidad de lenguaje en uso” que debe considerarse no desde su forma, sino desde su significado. El texto es, entonces, descrito como una unidad semántica que transmite significado y, por tanto, la definición es apropiada para esta prueba.

No obstante, no es una definición completa, pues no es posible considerar el texto solo en términos verbales ya que en la prueba se hace uso de textos discontinuos[7] en los que se incluyen ilustraciones, gráficas o esquemas.

En consecuencia, el texto no se entiende solamente en términos lingüísticos sino, de manera más amplia, en términos semióticos. Así, la definición de Lotman (1993)([30]) resulta adecuada por cuanto *"El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda varios códigos […]"*. Igualmente, es interesante el enfoque propuesto desde la semiótica multimodal, por cuanto subraya que al articularse la multimodalidad con la semiótica social esta desliga la noción de texto del ámbito meramente discursivo para comprenderlo en términos de prácticas sociales.

Es interesante saber que para delimitar el objeto de evaluación, en la prueba no se consideran los siguientes textos: dispositivos para la audición del lenguaje (por ejemplo, grabaciones de voz) ni tampoco imágenes de películas, televisión, imágenes animadas o dibujos sin palabras. En cambio, sí se presentan manifestaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incluyen cierta cantidad de lenguaje escrito (por ejemplo, leyendas).

[7] Para la definición de textos continuos y discontinuos se partió de la definición ofrecida por la OCDE (2009)([29]). Según PISA, *los textos continuos* son textos que están compuestos por una serie de oraciones que a su vez se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden estar insertados en otras estructuras mayores como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican por su objetivo retórico, es decir, por el tipo de texto. Por su parte, la organización de *los textos discontinuos* difiere de la de los continuos y, por tanto, precisa actitudes lectoras distintas. En un texto continuo la lectura se realiza de una misma forma continua, con un seguimiento de izquierda a derecha, arriba-abajo, etc., mientras que en el texto discontinuo la lectura puede darse de acuerdo con el seguimiento que cada lector quiera, o al objetivo que se persiga al leer.

Es posible que estos textos visuales aparezcan de forma independiente o insertados en textos de mayor extensión. Además de los textos mencionados anteriormente, también se incluyen contenidos eminentemente verbales expositivos, informativos y literarios.

Con respecto a los *textos continuos*, es decir, aquellos escritos en prosa y organizados en forma de oraciones y párrafos, su carácter se entiende por oposición al código oral, debido a las convenciones que caracterizan estos dos modos de expresión. Por ejemplo, *el código oral* es espontáneo y desordenado, mientras que el código escrito es mucho más cohesionado y estructurado: tiene frases subordinadas, marcadores textuales y conectores lógicos. Vale la pena señalar que dentro del código escrito se contemplan también escritos oralizados (la lectura de un discurso o de un poema, por ejemplo). Cabe indicar que en la prueba de Lectura Crítica pueden aparecer escritos oralizados cuando se adapta para personas invidentes o con baja visión.

No todos los textos están escritos de la misma manera. Así, cada tipo de texto tiene sus propias características y se organiza y presenta de formas distintas, es decir, cada uno tiene sus propias convenciones (Smith, 2003)([31]). Por ejemplo, en la literatura, la novela y el cuento tienen convenciones diferentes, del mismo modo que una carta es diferente de una nota editorial. Dichos esquemas, de acuerdo con Smith (2003)([32]), le ofrecen al lector una base para predecir cómo será un texto y, en general, facilitan la comunicación. Sin embargo, enmarcar cada texto desde una tipología puede ser una tarea bastante difícil si se tiene en cuenta que la heterogeneidad composicional de los textos desafía toda tentativa de clasificación. (Adam, 1992)([33])

Según Adam (1992([34]), la mayoría de los textos se presentan como una mezcla de varios tipos de secuencias y son más escasos los textos homogéneos (de un solo tipo) que los heterogéneos (de varios tipos). Estos últimos, por definición, están compuestos por secuencias prototípicas diferentes. En este sentido, para este autor, resulta más lógico hablar de secuencias prototípicas que de géneros textuales. Puesto que en la prueba de Lectura Crítica se utilizan principalmente fragmentos, la propuesta de Adam resulta interesante y operativa. Así, los textos presentes en la prueba podrían pertenecer a alguna de las siguientes secuencias descritas por Adam (1992)([34]):

a) ***Secuencia narrativa***: consiste en un discurso que integra una sucesión de eventos de interés humano en la unidad de una misma acción. Para poder encajar dentro de la secuencia narrativa, el texto debe reunir las siguientes características: una sucesión de eventos, una unidad temática, unos predicados transformados, un proceso, la causalidad narrativa de una trama y una evaluación final (explícita o implícita).
b) ***Secuencia descriptiva***: dentro de esta secuencia se contemplan no solamente las descripciones de lugares, momentos o estados, sino también los textos llamados procedurales como recetas, instrucciones, reglas de juego, guías de itinerarios, horóscopos, etc., pues se trataría de descripción de acciones.
c) ***Secuencia argumentativa***: de acuerdo con Adam (1992)([34]), un discurso argumentativo busca intervenir sobre las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio, haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya, según las diversas modalidades, en otro argumento, dato o razón. Por definición, el dato-argumento busca defender o refutar una proposición. Se podría decir que las nociones de conclusión y premisas se implican la una con la otra, ya que un enunciado aislado no es a priori conclusión o argumento. En esta secuencia resultan importantes las nociones de tesis, antítesis, premisa y conclusión.

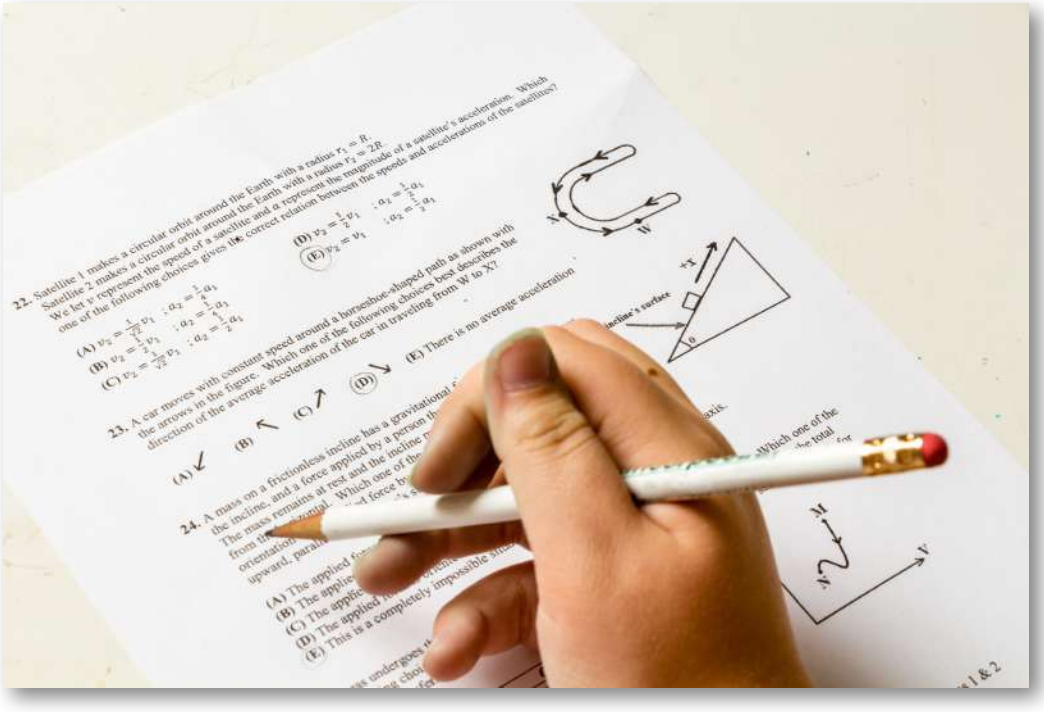


Figura 19

d) Secuencia explicativa: dentro de esta secuencia se incluyen los textos informativos. De acuerdo con el autor, el texto explicativo tendría una base informativa, pero se caracteriza por la voluntad de hacer comprender los fenómenos. La secuencia explicativa-informativa haría parte de un género principalmente enciclopédico, donde el operador clave sería "¿por qué?"

e) Secuencia dialogal: la última secuencia descrita por Adam (1992) ([34]) es la secuencia dialogal. Este tipo de secuencia se refiere a la interacción verbal, que más que las otras secuencias, está sujeto a elipsis y a realizaciones cuya incompletud es manifiesta, de manera similar a como ocurre en el código oral.

3.1.8 Metodología para el diseño de la prueba

Para garantizar que una prueba evalúe lo que efectivamente se quiere evaluar, se usa el *diseño centrado en evidencias* (Icfes, 2018) ([38]). De acuerdo con esta metodología, se puede inferir, a partir de la recolección de una serie de evidencias, si un evaluado posee o no los conocimientos, habilidades o destrezas definidos en el dominio de una prueba. En esa medida, esta metodología plantea que, para diseñar evaluaciones, se deben tener en cuenta tres premisas:

a) una evaluación debe estar diseñada a partir de un dominio y debe buscar comprender cómo los conocimientos, habilidades y destrezas se adquieren y se usan.
b) las inferencias que se hacen sobre lo que los evaluados saben, pueden hacer o deben hacer, están basadas en las evidencias recogidas por medio de la evaluación.
c) el propósito de la evaluación debe ser lo que motive la toma de decisiones en cuanto a su diseño, teniendo en cuenta los recursos disponibles, las limitaciones y los posibles usos que se hagan de la prueba.

Para garantizar que una prueba evalué con validez y confiabilidad, este diseño propone una serie de pasos que permiten desagregar y generar un puente entre lo que se quiere evaluar (los conocimientos, habilidades o destrezas) y las tareas o pruebas que debería desarrollar un evaluado para dar cuenta de ello. El primer paso es determinar aquello específico de un área de conocimiento (o de un conjunto de habilidades y destrezas) que se espera que los evaluados sean capaces de saber-hacer. A esto se le conoce como afirmación, la cual, muchas veces es extraída de los estándares de educación. El segundo paso consiste en determinar aquello que debería mostrar un evaluado que permita inferir que posee la afirmación hecha. Esto es, se trata de la formulación de aspectos observables en los evaluados

que permitan obtener información sobre el nivel de adquisición de las afirmaciones planteadas. Este segundo paso se conoce como *evidencias*, las cuales permiten articular aquello que debería saber un evaluado con las tareas específicas que se le pide ejecutar. El último paso es, precisamente, *las tareas*. Estas son una serie de situaciones concretas que se les plantean a los evaluados y que permiten dar cuenta de aquello necesario para observar las evidencias planteadas. En síntesis, las tareas son la presentación material y el trabajo específico que debería ejecutar un evaluado para obtener una evidencia sobre aquello que debería saber-hacer (*la afirmación*) y, así, poder estimar el nivel de adquisición de una serie de conocimientos habilidades o destrezas.

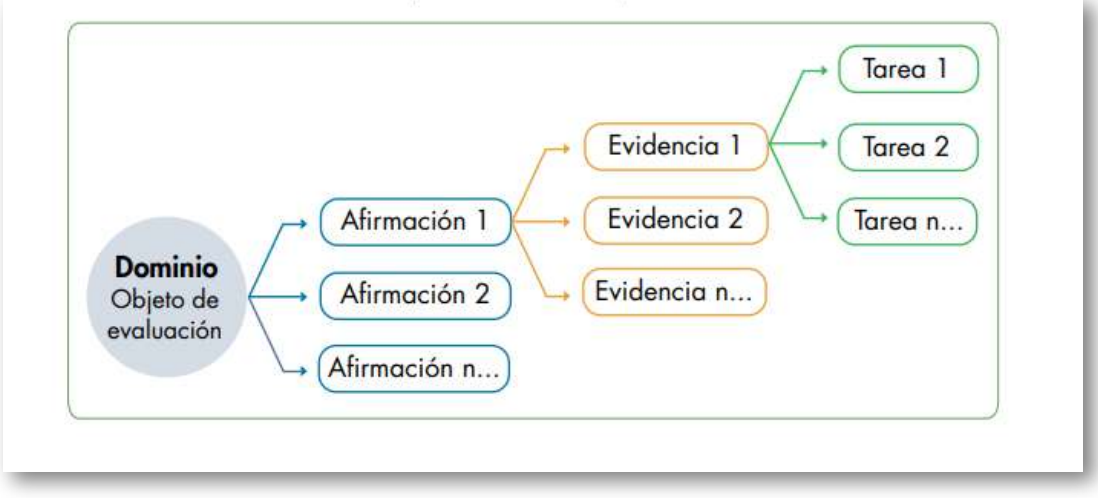


Figura 20

En la gráfica 20 se muestra la forma en la que se desagregan y estructuran los pasos propuestos por el diseño centrado en evidencias, denominado también especificaciones de prueba.

3.1.8.1 La noción de competencias

Entre 1995 y 2000, como parte del proceso de reconceptualización del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior —hoy Saber 11.º—, el Icfes adoptó el modelo de evaluación por competencias (2013b, p. 7)([39]). Este modelo se implementó en los desarrollos siguientes de los exámenes Saber de educación básica y Saber Pro.

El término *competencias*, se usa con diferentes significados. Para el diseño de los exámenes Saber, el Icfes adoptó la siguiente definición: "conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores" (MEN, 2006, p. 49)([40]). Además, se privilegia la evaluación por competencias en la medida en que el currículo colombiano, según lo expresado en los diferentes documentos del Ministerio de Educación (por ejemplo, en los estándares), está orientado hacia el desarrollo de competencias.

En Colombia (y en múltiples contextos internacionales), la decisión de privilegiar la evaluación de competencias sobre la de conocimientos declarativos se apoya en el argumento según el cual un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posea 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 limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último

ciudadano no está convenientemente preparado para enfrentar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales y cívicos. En suma, una evaluación basada en competencias busca saber si un evaluado es capaz de utilizar lo que ha aprendido.

3.1.8.2 **Competencias genéricas**

Entre las diferentes competencias que se desarrollan a lo largo del proceso educativo, hay una categoría que merece especial atención: *las genéricas*, entendidas como aquellas indispensables para el desempeño académico, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su ocupación, profesión u oficio. *Las competencias genéricas* contrastan con las no genéricas, propias de actividades laborales particulares y que resultan de una formación especializada. Por esta razón, las competencias genéricas se han catalogado como competencias para la vida.

Las competencias genéricas se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo; además, son transversales y, aunque se desarrollan a partir de contextos específicos, tienen un carácter transferible: no se restringen a un área particular de la formación académica o ejercicio laboral y pueden utilizarse en situaciones diversas. Se espera que en el momento en que terminen sus estudios (ya sea de educación media o superior), los estudiantes cuenten con competencias genéricas, lo que incluye un amplio rango de habilidades e informaciones básicas y esenciales.

En este orden de ideas, la evaluación de competencias en lectura crítica —que, como se verá, es una competencia genérica— se encuentra en todos los exámenes Saber. Con las pruebas de lenguaje de los exámenes de educación básica, se evalúan las primeras etapas del desarrollo de esta competencia; posteriormente, con Saber 11.º,se evalúan etapas más avanzadas, a través de las pruebas de lectura crítica.

3.1.8.3 La lectura crítica como competencia genérica

La prueba de *Lectura Crítica* se basa en los tres niveles de representación textual propuestos por Kintsch (1998)([24]). Estos tres niveles son los siguientes: a) *la estructura de superficie*; b) *la base proposicional del texto*, y c) *el modelo de situación*. De acuerdo con el autor la estructura de superficie, representa las palabras de un texto y las relaciones sintácticas entre ellas; el nivel basado en el texto, representa el sentido subyacente de la información explícita en el texto y el modelo situacional, incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que están explícitamente mencionados en el texto. Estos tres niveles se asocian a tres niveles generales de comprensión lectora: *comprensión literal*, *inferencial y crítica*. Igualmente, en la prueba, estos niveles están relacionados con una competencia operacionalizada en una afirmación, es decir, con algo que puede afirmarse a propósito de un lector. De este modo, la prueba evalúa tres habilidades expresadas en tres grandes afirmaciones (de acuerdo con la terminología del diseño centrado en evidencias) según las cuales el evaluado:

- Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
- Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
- Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Se considera que las afirmaciones expresan las condiciones necesarias para que la lectura de cualquier tipo de texto pueda desarrollarse según un principio de apropiación y generación de conocimiento adecuados. En este sentido, las preguntas que evalúan la primera afirmación se enfocan en *información local (estructura de superficie)*, por ejemplo, una palabra, un enunciado, una frase. Ciertamente, la interpretación cabal de los elementos locales de un

texto se da en un marco global constituido por el texto en su conjunto y el contexto inmediato. Así, se puede afirmar que la interpretación es un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte (Gadamer, 1996)([41]). Sin embargo, una comprensión básica de los elementos locales de un texto es una precondición para su interpretación global. En este orden de ideas, la evaluación de habilidades en lectura puede tomar como punto de partida los elementos locales de los textos.

Con respecto a la segunda afirmación, las preguntas que la evalúan piden a los estudiantes que relacionen distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista formal y semántico. Por ejemplo, se pide que reconozcan las partes que operan como introducción, conclusión, etc.; que reconozca un buen resumen; que identifique la tesis en un ensayo, los argumentos y las relaciones lógicas entre estos. La comprensión de las relaciones entre las partes supone la comprensión de las partes. De igual manera, la comprensión de las relaciones enriquece, a su vez, la comprensión de las partes. Como se señalaba, la interpretación puede entenderse como un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte; de esta manera, procede en una espiral de construcción de sentido, que da lugar a lo que en la tradición filosófica se entiende como "el círculo hermenéutico" (Gadamer, 1996)([41]).

Con respecto a la tercera afirmación, esta supone las dos anteriores. Las preguntas que la evalúan piden a los estudiantes que se aproximen al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezcan la validez de argumentos, que identifiquen estrategias retóricas y argumentativas y que adviertan presupuestos y derive implicaciones. Para esto, los estudiante necesitan integrar sus propios conocimientos sobre el tema y sobre el mundo y entender la relación del texto con el contexto en el que se emitió, etc.

3.1.8.4 **Especificaciones de la prueba**

Para diseñar la prueba de Lectura Crítica se adoptó el *diseño centrado en evidencias*. De acuerdo con este modelo, la prueba funciona como un "argumento evidencial"; esto quiere decir que cualquier afirmación que se quiera defender debe estar basada en datos y, en esa medida, un argumento evidencial es un argumento cuya conclusión se apoya en unas garantías (Icfes, 2018)([38]). Así, siguiendo las directrices de este diseño, la prueba está planteada teniendo en cuenta un dominio (la lectura crítica), cuya competencia se expresa en tres grandes afirmaciones (observe la gráfica), para las cuales se requiere obtener ciertas evidencias. Dichas evidencias, a su vez, encuentran su realización en tareas concretas que se constituyen en la garantía para hacer una afirmación sobre los estudiantes. En el apartado anterior se presentaron las afirmaciones que pretenden expresar el nivel de desarrollo de la competencia en Lectura Crítica de los evaluados, en términos de los *niveles literal, inferencial y crítico*.

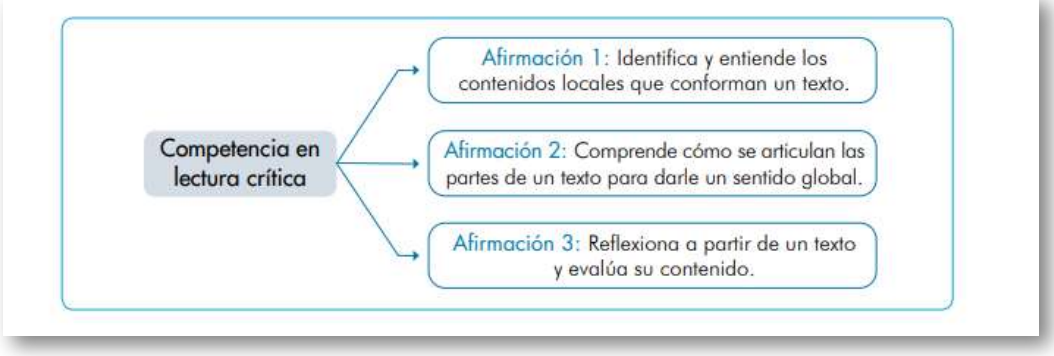


Figura 21

Para determinar si el evaluado alcanza las habilidades expresadas en las afirmaciones, es necesario recoger las evidencias. Aquí, se les ofrece las evidencias que permitirán determinar el grado de desarrollo de la competencia en el evaluado.

Afirmaciones y evidencias

Afirmación *El estudiante...*	**Evidencias** *El estudiante...*
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1 Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
	1.2 Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1 Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
	2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
	2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
	2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
	2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).

Figura 22

Afirmación *El estudiante...*	Evidencias *El estudiante...*
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1 Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).
	3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
	3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
	3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
	3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Figura 23

Si se tiene en cuenta que la competencia evaluada es la *lectura crítica*, la cual se operacionaliza en tres grandes afirmaciones relacionadas con los *niveles de lectura literal, inferencial y crítica*, la tabla 1 muestra aquellas evidencias que dan cuenta del nivel de alcance de la competencia. Así, para determinar si un estudiante comprende el texto en un sentido literal, se recogen evidencias relacionadas con el significado de elementos locales y con la identificación de elementos explícitos. Luego, con el fin de determinar si el estudiante comprende el texto en un nivel global, se indaga sobre la estructura formal del texto y sus partes, sobre las relaciones entre las partes y las voces presentes en este, para lo cual el evaluado debe hacer *inferencias* (principalmente las inferencias puente); por esa razón este nivel se denomina también *inferencial*.

Por último, en relación con el *nivel crítico*, para saber si un estudiante reflexiona sobre el texto y evalúa su contenido, se recogen evidencias relacionadas con el establecimiento de la validez y las implicaciones de un enunciado; con el establecimiento de relaciones intertextuales, y con el reconocimiento de contenidos valorativos y estrategias discursivas presentes en el texto, teniendo en cuenta el contexto. Aquí, un estudiante hace asociaciones, también llamadas "elaboraciones", en las que relaciona el texto con sus propios conocimientos sobre el tema y sobre el mundo. Aunque durante todo el proceso de lectura se utilizan los conocimientos previos, es en este nivel donde se puede determinar si, para comprender, un estudiante trae conocimientos relacionados, crea y evalúa vínculos entre el texto, el contexto y sus propios conocimientos.

3.1.9 Particularidades de la prueba

Con el fin de familiarizarnos con la prueba, se explican algunas de sus características relacionadas con los temas que cubre —y lo que no cubre— y algunas particularidades de los contextos con los que se relacionan las preguntas. Igualmente, se presentan la distribución de los ítems y los tipos de preguntas que se realizan en el marco de la prueba. Finalmente, se explican algunas de las limitaciones de la evaluación de la Lectura Crítica en una prueba estandarizada como esta.

3.1.9.1 Temas o áreas que cubre la prueba

Esta prueba evalúa el dominio de la *Lectura Crítica*, entendida como la capacidad para comprender el texto desde diferentes niveles (local, inferencial y crítico). Esto quiere decir que la competencia lectora se evalúa más allá del nivel funcional que consiste, de acuerdo con Solé (2012)([17]), en acceder a lo que dicen los textos o a lo que otros han elaborado.

Por esa razón, esta prueba no busca solamente saber si los estudiantes son capaces de entender lo que dice el texto de manera explícita, sino si pueden ir más allá de este; es decir, entender lo que está implícito, así como los juicios valorativos o las estrategias discursivas utilizadas. La prueba está diseñada para recoger datos que permitan determinar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes. Así, con respecto a la primera afirmación, se busca que los estudiantes respondan preguntas como ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿de qué manera?, ¿con quién?, etc. En ese sentido, se trata de una lectura a *nivel literal*, donde se debe decodificar la información presente en el texto y establecer relaciones sintácticas entre las palabras>.

Con respecto a la segunda afirmación, se realizan preguntas que indagan por el nivel de lectura inferencial. En este nivel, se activa el conocimiento previo del lector, quien relaciona la información del texto para obtener conclusiones, para plantear una hipótesis, hacer generalizaciones, comprender el lenguaje figurado o predecir un final. Por último, en el nivel de lectura crítica se integran los niveles anteriores, pero, además se ponen en juego procesos cognitivos superiores como la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia, con lo que se espera saber si los estudiantes están en capacidad de develar la intención comunicativa del autor, así como de comparar diferentes posiciones para distinguir sus propias ideas de las del autor. De tal suerte, se espera que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa del autor y reflexionen sobre la forma y el contenido del texto.

La prueba busca determinar si, al terminar los diferentes niveles de formación (educación media, técnica y superior), un lector alcanza el desempeño necesario, no solo para ser competente en el mercado laboral, sino para que pueda integrarse cabalmente en la sociedad, ejerciendo su rol de ciudadano crítico que comprende e interpreta los diferentes tipos de documentos y discursos a los que se puede

enfrentar en su vida diaria. Puesto que se trata de una prueba estandarizada, la evaluación arroja un puntaje numérico. Sin embargo, desde 2018 se ofrecen también unos niveles de desempeño cuyo objetivo es complementar el puntaje numérico con una descripción cualitativa de lo que puede hacer un evaluado5. Estos niveles permiten agrupar a los estudiantes en cuatro niveles, según el puntaje obtenido en la prueba, y son inclusivos puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los anteriores.

3.1.9.2 De qué no se trata la prueba

la prueba no busca medir conocimiento enciclopédico o específico. Como se señaló, en la prueba de Lectura Crítica se fusionaron las pruebas de Lenguaje y Filosofía. Sin embargo, en esta prueba no se miden conocimientos específicos en filosofía, así como tampoco definiciones de conceptos filosóficos o conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran.

Otro aspecto importante es que la prueba de Lectura Crítica no evalúa el proceso de lectura, sino que se concentra en el resultado. Es pertinente, entonces, resaltar que esta prueba no busca que se forme a los estudiantes para responderla. Esto quiere decir que no es necesario entrenar a los estudiantes para responder a este tipo de preguntas, sino que las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, así como una educación de calidad, deben llevar a obtener buenos resultados, y no al revés.

Adicionalmente, ni este marco, ni la prueba en sí misma, dicen cómo debe enseñarse la comprensión lectora. Por el contrario, la prueba busca medir los resultados a los que llegan los estudiantes en un cierto grado educativo (al final de su educación media, técnica o superior). Esta medición deberá permitir la emisión de políticas públicas que se dirijan a la mejora constante de los procesos de lectura en las instituciones educativas.

3.1.9.3 **Rasgos contextuales con los que se relacionan las preguntas.**

En esta prueba se utilizan diferentes secuencias textuales que pueden aparecer en gran variedad de textos. En efecto, para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes conviene utilizar textos de diferente tipo. Al diseñar las pruebas de Lectura Crítica se definió, en consecuencia, la tipología que recoge, de manera no taxativa, la siguiente gráfica

Tipología de textos presentes en la prueba de Lectura Crítica

	Continuos	Discontinuos
Literarios	Cuentos, novelas, poesías, canciones y obras de teatro.	Cómics, caricaturas.
Informativos	Expositivos, argumentativos y descriptivos.	Tablas, diagramas, etiquetas, gráficas, avisos publicitarios, infografías, manuales y reglamentos.
Mixtos: combinan textos continuos y discontinuos.		
Múltiples: combinan dos o más textos continuos.		

Figura 24

Como puede verse, los textos se clasifican en dos dimensiones: *formal y temática*. Así, se distinguen, por un lado, los *textos continuos y discontinuos*<. Los primeros son aquellos que se leen de manera lineal, por estar organizados en frases, párrafos, secciones, capítulos, etc. Los segundos, en contraste, no se leen linealmente, y se organizan en matrices, cuadros, tablas, gráficas, viñetas, puntos, etc. En la prueba se incluyen textos continuos y discontinuos porque estos últimos son cada vez más usados en diversos contextos: en ámbitos académicos

(por ejemplo, gráficas, tablas e infografías) y medios electrónicos (por ejemplo, páginas en Internet). Igualmente, se incluyen textos mixtos, es decir, aquellos donde aparecen estos dos formatos. Es preciso tener en cuenta que, como lo han mostrado, entre otros, los estudios de Kirsch y Mosenthal (1990)(), la comprensión de textos discontinuos requiere estructuras y habilidades cognitivas particulares; por ejemplo, se requiere la capacidad de leer de manera *cíclica*, lo cual permite integrar múltiples elementos que no se organizan linealmente.

Por otro lado, se distingue entre textos literarios e informativos, pues divergen significativamente en cuanto a sus propósitos y estructuras. En los textos literarios prevalece la información de hechos, situaciones y acontecimientos que señalan referencias espaciotemporales y establecen relaciones secuenciales. De igual manera, en estos predominan las acciones (verbos) que sirven para relatar o contar hechos reales, imaginarios o ficticios, que se desarrollan durante un periodo, en un lugar y con unos personajes determinados. A su vez, su estilo se caracteriza como expresivo; usualmente se adecuan a lo que se denomina una gramática narrativa y tienen, a menudo, el propósito de entretener (Sánchez, 2007)([43]).

Por su lado, los textos informativos tienen estructuras muy diversas. Estas se adecúan a tareas como exponer determinada cuestión, argumentar a favor de una tesis o describir un objeto, lugar o evento. La distinción entre textos literarios e informativos está motivada, además, porque el desempeño de los estudiantes cambia en función de esta variable. Por ejemplo, según los resultados de PIRLS (Mullis et al., 2003)([44]), los estudiantes en Estados Unidos tienen mejores resultados con contextos literarios (puntaje promedio 550) que con informativos (puntaje promedio 533). Esta distinción entre formatos y tipologías textuales servirá, en términos de la medición de habilidades, para diversos análisis que permitan entender el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

3.1.9.4 **Distribución de los ítems y tipos de preguntas de la prueba**

Veamos la distribución de los ítems y los tipos de preguntas que se plantean en la prueba de Lectura crítica para Saber 11.º y Saber Pro.

Saber 11.º

Tipos de texto y porcentaje de preguntas en la prueba Saber 11.º

Porcentaje de preguntas			Número de preguntas	Número de textos
Continuo	Literario	24 %	11	2
	Informativo (no filosófico)	30 %	12	2
	Informativo-filosófico	30 %	12	2
Discontinuo	Literario	8 %	3	1
	Informativo	8 %	3	1
Total		**100 %**	**41**	**8**

Tabla 4. *Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber 11.º*

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	25 %
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	42 %
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	33 %
Total	**100 %**

Figura 25

De acuerdo con la Figura 25, en la prueba Saber 11.º se presentan, principalmente, textos continuos y preguntas relacionadas con los tres niveles de lectura, expresados en tres grandes afirmaciones.

Saber Pro

Tipos de textos y porcentaje de preguntas en la prueba Saber Pro

Porcentaje de preguntas			Número de preguntas	Número de textos
Continuo	Literario	15 %	5	2
	Informativo	70 %	25	4
Discontinuo	Literario	6 %	2	1
	Informativo	9 %	3	1
Total		100 %	35	8

Tabla 8. *Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber Pro*

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	26 %
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	40 %
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	34 %
Total	100 %

Figura 26. Distribución de preguntas, según el tipo de texto y según las afirmaciones, en la prueba Saber Pro.

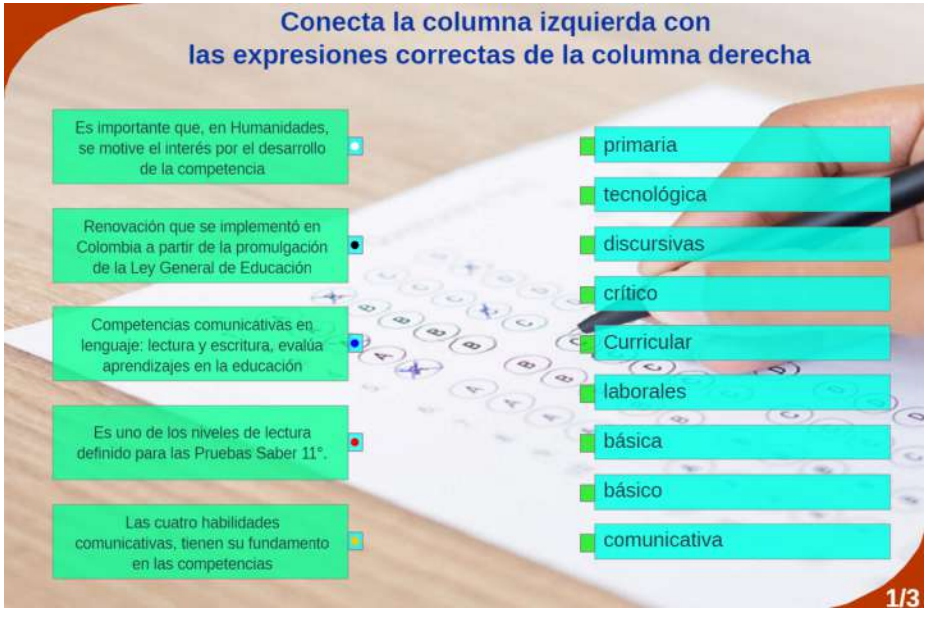
Con respecto al número de preguntas que se presentan en cada uno de los exámenes, la prueba de Lectura Crítica del examen Saber 11.º tendrá siempre un mínimo de 41 preguntas. Las de Saber Pro, un mínimo de 35, sin preguntas abiertas. Las variaciones en la distribución de los textos (discontinuos y discontinuos) reflejan los tipos de textos a los cuales tienen acceso los estudiantes de acuerdo con el currículo y nivel de educación.

3.1.9.5 Limitaciones de la prueba

Una prueba estandarizada tiene algunas limitaciones. Una de las más importantes es la estandarización. Puesto que los resultados deben ser comparables, la prueba está diseñada para generar resultados numéricos que puedan ser analizados estadísticamente; por esa razón, en esta prueba solo se utilizan preguntas cerradas. Así, aunque recientemente se adoptaron los niveles de desempeño que describen cualitativamente lo que puede hacer un evaluado en lectura según su resultado numérico, esta prueba no analiza el desempeño en términos cualitativos.

Otra de las limitaciones tiene que ver con la gama de textos que se les pueden presentar a los evaluados. Como se señaló anteriormente, en esta prueba no se presentan textos multimodales o digitales, a pesar de que este tipo de textos hacen parte de la vida cotidiana de los evaluados. El Icfes espera que más adelante, esta prueba se pueda alinear con otras pruebas internacionales como PISA que sí hacen uso de este tipo de documentos.

Figura 27



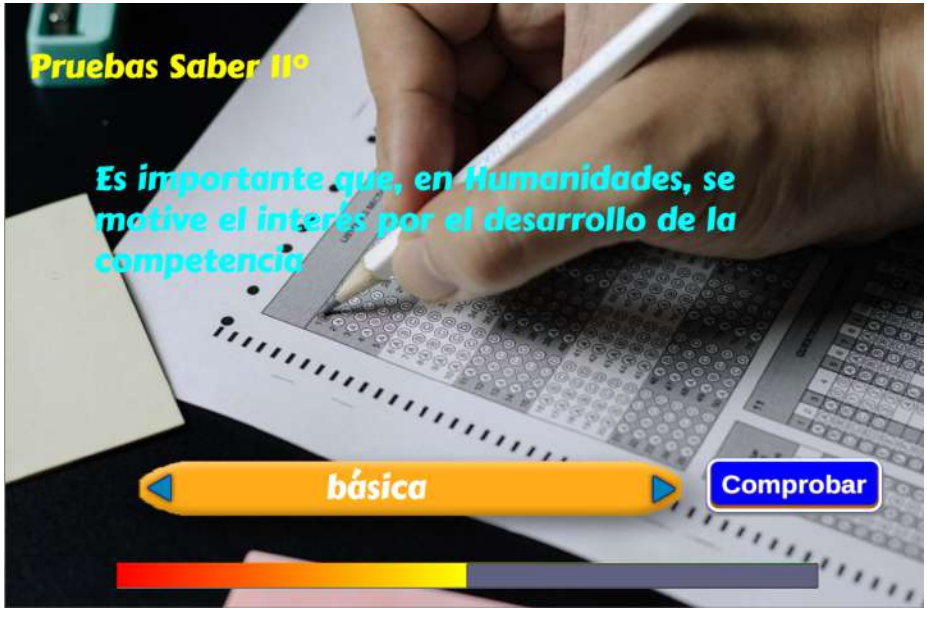
Arrastra a la derecha los enunciados correctos y a la izquierda los incorrectos

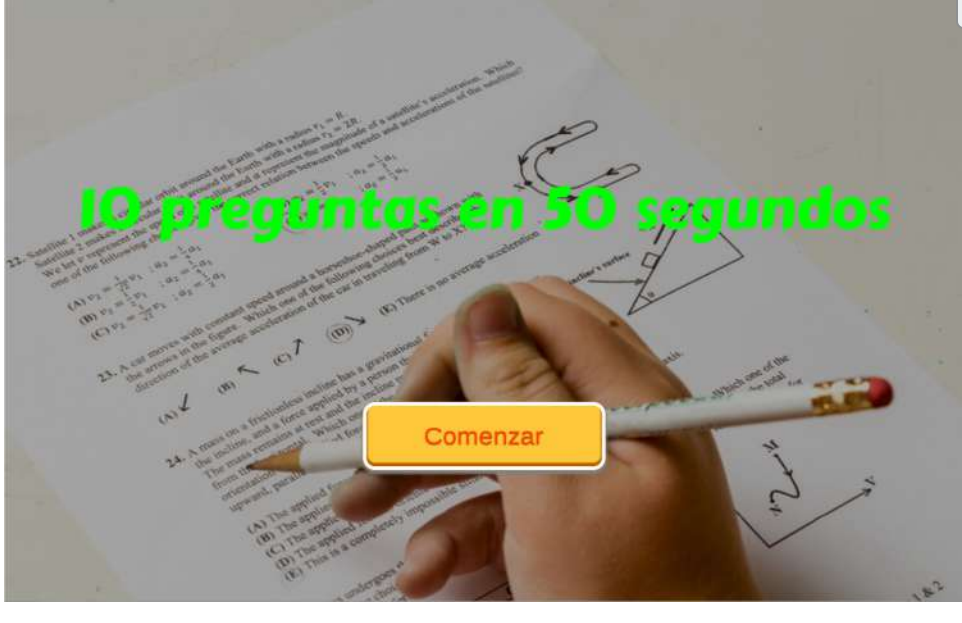
Se entiende que el texto es la unidad básica del significado del lenguaje.

La prueba de lectura crítica es una integración de competencias de lenguaje y competencias comunicativas.

Uno de los niveles de lectura definido para las Pruebas Saber 11° es el nivel argumentativo.

Leer implica comprender.


Pruebas Saber 11º
Es importante que, en Humanidades, se motive el interés por el desarrollo de la competencia
básica
Comprobar


10 preguntas en 50 segundos
Comenzar

Capítulo IV

Los Niveles de Comprensión Lectora

4.1 El Nivel Literal

Literal viene del latín *litteralis* y significa "que sigue fielmente el significado exacto de las palabras". Se compone de la raíz *littera*que significa "letra" y el sufijo *-al* que significa "relativo a...", y desde la perspectiva asumida alude a un adjetivo empleado para referirse a la interpretación que se hace de un texto y que es fiel o se apega al sentido original de las palabras plasmadas en él.

La importancia de esta explicación etimológica radica en que el nivel literal es uno de los niveles que evalúan las pruebas externas del Ministerio de Educación Nacional, MEN; pruebas de admisión de algunas universidades y es el más utilizado en evaluaciones y talleres por los docentes de los niveles básico y media de las instituciones educativas. Palabras más, palabras menos, las preguntas que pertenecen a este nivel son las que, como su nombre lo indica, presentan una o varias opciones de respuesta igual a como aparece en la lectura.

En este nivel hay dos subniveles: *la literalidad transcriptiva* y la *literalidad en el modo de la paráfrasis*. La *literalidad transcriptiva*, Se enfoca en las ideas e información explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, tal como allí aparcen. Por ejemplo, de ideas principales, la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias; identifica el orden de las acciones; por comparación, identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto, identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

La *literalidad en el modo de paráfrasis*. La palabra paráfrasis se origina en el latín paraphrasis que, a su vez, procede del griego παράφρασις y que significa explicación o interpretación de un texto para lograr una mejor comprensión del mismo.

La característica fundamental de *la paráfrasis* es el uso del lenguaje propio del lector; no es la reproducción exacta de lo leído, si no, una aclaración o explicación del contenido que este hace. Quien se traza como objetivo parafrasear un texto, debe leerlo con detenimiento, subrayar las ideas principales y secundarias y, por último, redactar la paráfrasis partiendo de la interpretación de las ideas principales contenidas en el texto; otra manera de realizar una paráfrasis se da mediante el uso de la sinonimia para cambiar las palabras sin alterar la sintaxis del texto.

Presione el botón para observar el video[8].

[8] Póster: literal

La comprensión a modo de *paráfrasis* equivale a dar cuenta de un texto o aspecto cualquiera del texto, en otras palabras, conservando el significado. Leamos el siguiente fragmento y saquémosle preguntas en el nivel literal transcriptivo y a modo de paráfrasis:

"...Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada." Perrault (1998) ([51])

En una evaluación de comprensión lectora, en el nivel literal, un docente que tenga previsto evaluar el nivel de comprensión literal transcriptivo, podría hacer preguntas como:

1. Dónde vivía la abuela de Caperucita; o 1. La abuela de caperucita, vivía; o 1. La vivienda de la abuela de Caperucita quedaba

A. en la selva
B. en una vereda
C. en el barrio El Bosque
D. en el bosque

Cualquiera de la tres preguntas que se formule tiene un nivel muy bajo de dificultad. No hay que hacer ningún esfuerzo mental ni visual para encontrar la respuesta, aunque puede suceder que el lector, por falta de concentración, exceso de confianza o por equivocación, seleccione la opción A, B o C.

Es importante saber que cuando desarrollemos este tipo de evaluación, los literales de las cuatro opciones de respuesta, deben ir en mayúscula y, siempre, en forma vertical.

Otra forma de formular preguntas para evaluar el nivel de comprensión literal transcriptivo, puede ser

2. Según el fragmento, el personaje que vivía en el bosque era:; también, puede preguntarse: 2. Según el fragmento, el bosque era el lugar donde habitaba

A. La abuela de Caperucita
B. La mamá de Caperucita
C. Caperucita y la abuela
D. La abuela y la mamá de Caperucita

Si se quiere hacer la pregunta con un nivel de dificultad más alto, entonces se puede preguntar:

3. Según el texto, el actor que vivía en el bosque era:; o también, preguntar: 2. Según el texto, el bosque era el espacio de habitación de

A. La abuela de Caperucita, aunque sin la mamá de esta
B. La mamá de Caperucita, pero sin la abuela de Caperucita ni Caperucita
C. Caperucita y la abuela, pero no la mamá de Caperucita
D. La abuela y la mamá de Caperucita, pero no Caperucita

4. Los actores que participan en la escena del fragmento dado, en su orden son:

A. la abuela de Caperucita, la madre de Caperucita y Caperucita
B. La madre de Caperucita, Caperucita y la abuela de Caperucita
C. Caperucita, La madre de Caperucita, la abuela de Caperucita
D. La abuela de Caperucita, Caperucita y la madre de Caperucita

5. Según se lee en el fragmento, el personaje que enfermó fue

A. la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque
B. Caperucita, que vivía en el bosque
C. Caperucita, que vivía en el bosque y la madre de Caperucita
D. la abuela de Caperucita que vivía en el bosque y la madre de Caperucita

6.En la narración del fragmento, qué actor le pide a qué actor llevar una cesta con una torta y un tarro de mantequilla

A. la madre de Caperucita a Caperucita
B. la abuela de Caperucita a la madre de Caperucita
C. la madre de Caperucita a la abuela de Caperucita
D. la abuela de Caperucita a Caperucita

7. De acuerdo con el texto dado, lo que la madre le va a enviar a la abuela de Caperucita es:

A. una cesta con una torta y un tarro de mantequilla
B. una cesta con una torta de mantequilla
C. una cesta y una torta de mantequilla
D. una cesta con una torta untada de mantequilla

Ahora, si el docente quiere enredarle la pita al estudiante, pero sin dejar de evaluar comprensión lectora en el nivel literal, puede preguntarle:

8. En el siguiente enunciado, extraído del fragmento "...y la madre de Caperucita le pidió que ***le*** llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla" el pronombre en negrita e itálica, alude a:

A. la abuela de Caperucita, por tratarse de una partícula anafórica
B. la abuela de Caperucita, por tratarse de una partícula catafórica
C. Caperucita, por tratarse de una partícula anafórica
D. Caperucita, por tratarse de una partícula catafórica

9. Cuál fue la respuesta de Caperucita al pedido de su madre:

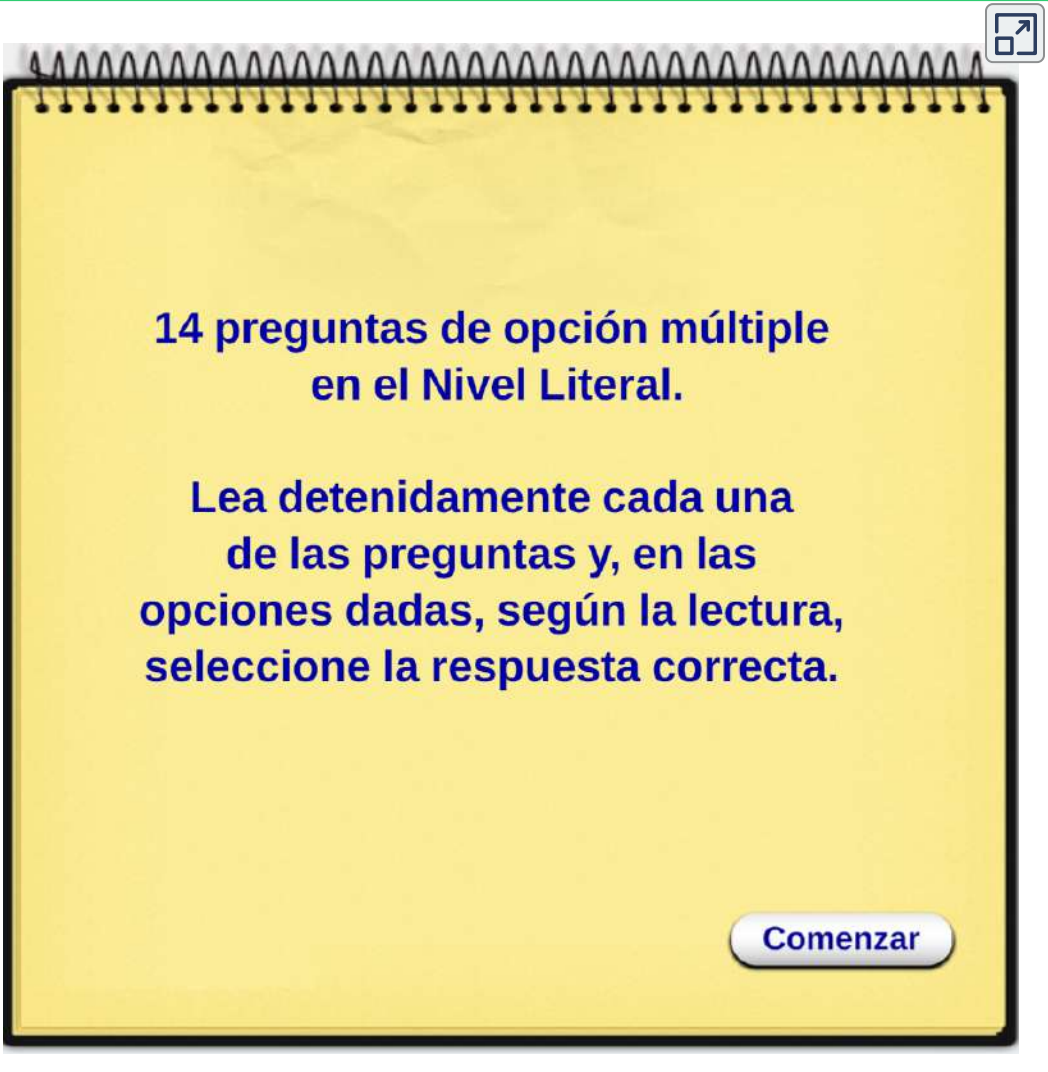
A. Aceptó encantada
B. Asintió encantada
C. Se mostró encantada
D. Sonrió encantada

10. El fragmento dado corresponde a un cuento infantil, que se le ha atribuído a

A. Perrault
B. Perault
C. Perraul
D. Perault

Esto apenas es el aperitivo para la creatividad que cada uno de los maestros puede fortalecer o desarrollar en estas lides. No se necesita ser un erudito o un experto para diseñar pruebas, talleres, evaluaciones o exámenes de comprensión lectora para evaluar cualquiera de los tres niveles: *el literal*, *el inferencial o el crítico*, basta con tener creatividad, como decía un viejo maestro, tener malicia. s

Para los docentes del ***Proyecto Descartes*** o de la ***Red Descartes*** esta metodología evaluativa se convierte en una fortaleza toda vez que, además de ser los diseñadores de sus Libros Interactivos de Aprendizaje -**LIA**-, también son los diseñadores de aplicaciones DescartesJS, lo que los hace más integrales y pone en un nivel alto su perfil profesional.



Ahora, desarrollemos un taller de comprensión lectora a modo de paráfrasis utilizando el mismo texto.

"...Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada." Perrault (1998) ([51])

En una evaluación de comprensión lectora, en el nivel literal, un docente que tenga previsto evaluar el nivel de comprensión literal a modo de paráfrasis, podría hacer preguntas como:

1. De las siguientes opciones, señale el lugar de residencia de la abuela de Caperucita; o 1. Según el fragmento, la abuela de caperucita, residía; o 1. La vivienda de la abuela de Caperucita quedaba

A. en una montaña con muchos árboles
B. en una vereda
C. en el barrio El Bosque
D. en la selva

Cualquiera de la tres preguntas que se formule tiene un nivel bajo de dificultad. No hay que hacer un esfuerzo mental para encontrar la respuesta. Aunque sigue tratándose de preguntas que evalúan el nivel literal, ahora el nivel cambió un poco, en tanto ni las preguntas ni las respuestas son tan literales, sino que se formulan con otras palabras, eso sí, sin que se pierda el sentido.

Observemos los siguientes ejemplos de preguntas para evaluar en el nivel literal a modo de paráfrasis

2. De los tres personajes que participan en la historia, señale quién residía en una montaña muy arborizada. También, puede preguntarse: 2.Según el fragmento, una montaña muy arborizada era el lugar de residencia de

A. La abuela de Caperucita
B. La mamá de Caperucita
C. Caperucita y la abuela
D. La abuela y la mamá de Caperucita

Si se quiere subir un tanto el nivel de dificultad, se puede preguntar:

3. Señale cuál de los personajes del fragmento vivía en el bosque:

A. La señora madre de la mamá de Caperucita
B. La mamá de Caperucita
C. Caperucita con la señora madre de su mamá
D. La señora madre de la mamá de Caperucita y y la mamá de Caperucita

Otras preguntas que podrían hacerse en el nivel literal, pero a modo de paráfrasis, son

4. Según el fragmento, la madre de Caperucita quiso enviarle comida a su mamá, que:

A. Tenía quebrantos de salud
B. Llevaba varios días sin comer
C. era adicta a las harinas y las grasas
D. era muy golosa

5. En la narración del fragmento, quién le pide a quién llevar unos comestibles

A. la mamá de Caperucita a su hija
B. la abuela de Caperucita a su madre
C. la mamá de Caperucita a su mamá
D. la abuela de Caperucita a su nieta

6. De acuerdo con el texto dado, Caperucita le llevaría a su abuela:

A. una canasta con algo para comer
B. una cesta con pastel de mantequilla
C. una canasta con un pastel
D. una canasta con dulces

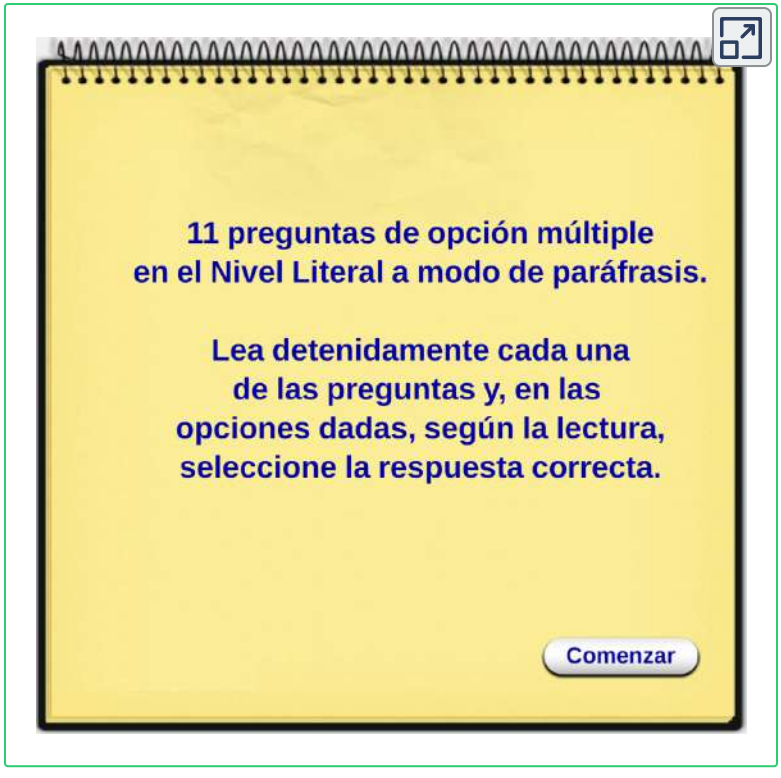
Otras preguntas podrían ser:

7. En el siguiente enunciado, extraído del fragmento "...y la madre de Caperucita le pidió que ***le*** llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla" el pronombre en negrita e itálica, alude a:

A. una anciana que padece quebrantos de salud
B. una madre que se preocupa por su madre
C. una nieta protegida de su abuela
D. una madre y una nieta rebelde

8. En las opciones dadas, elija la reacción de Caperucita frente al pedido de su madre

A. asintió feliz
B. sonrió encantada
C. Se mostró entusiasmada
D. Aceptó renegando



Es importante tener en cuenta que estos conceptos conciernen al nivel más básico de las categorías determinates de la comprensión de lectura, es decir, el nivel de comprensión que tiene un estudiante después de leer un texto y al momento de ser evaluado. No se debe confundir con la literalidad en la producción escrita que es igual. La diferencia radica en que, el primer caso solo se utiliza para evaluar la comprensión lectora de un estudiante y el segundo, para evaluar la producción escrita.

Antes de continuar con el siguiente nivel, consideramos que, las Pruebas Saber 11°, también requieren ser conocidas, esencialmente, por los docentes que tienen, además de sus obligaciones académicas concernientes con su área de desempeño, afinidad con este tipo de Prueba. Es por esto por lo que les presentamos un ejemplo de prueba de comprensión de lectura en el nivel literal, a la manera del ICFES.

4.1.1 El Nivel Literal, según el ICFES

Como ya se explicó en el capítulo anterior, el instrumento de valoración **Competencias comunicativas en lenguaje: lectura** evalúa las habilidades necesarias para comprender e interpretar textos que obedecen a diferentes propósitos. Es de anotar que el ICFES lo sometió a unos cambios estructurales que permiten alinearlo con las competencias básicas de lectura crítica de pruebas superiores como Saber TyT y Saber Pro, así como de algunas pruebas internacionales (PISA y ERCE).

Cabe señalar que en este instrumento de valoración se evalúa la *competencia comunicativa en lenguaje, lectura*. Para este nivel, la competencia se desglosa en el primer proceso básico de la comprensión de un texto: *el literal*. Es decir, mide la capacidad del evaluado para reconocer el *significado explícito* dentro de un texto. Los textos empleados para diseñar las preguntas tendrán en cuenta factores como la secuencia predominante (narrativa, descriptiva, dialógica, explicativa y argumentativa), grado de abstracción, estructura formal y vocabulario. Dichos factores varían de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias.

Como el cuento Caperucita Roja se caracteriza por contar con esas características es el que vamos a emplear para el diseño de las preguntas.

Según el cuento "Caperucita Roja", de las opciones dadas, señale la correcta.
1. Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada.

¿Cuál de las siguientes palabras significa lo contrario de la palabra “encantada”?

A. Contrariada
B. Contenta
C. Dichosa
D. Alegre

2.El Lobo mandó a Caperucita por el camino más largo y llegó antes que ella a casa de la abuelita. De modo que se hizo pasar por la pequeña y llamó a la puerta. Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar.

¿Para qué se utiliza la expresión “Aunque” en el fragmento?

A. Para introducir una idea opuesta a la anterior.
B. Para añadir una idea que complementa la anterior.
C.Para presentar una idea similar a la anterior.
D.Para incluir una idea que explica la anterior.

3. El Lobo entró, se abalanzó sobre la abuelita y se la comió de un bocado. Se puso su camisón y se metió en la cama a esperar a que llegara Caperucita. La pequeña se entretuvo en el bosque cogiendo avellanas y flores y por eso tardó en llegar un poco más.

Según el fragmento del cuento, ¿Por qué Caperucita tardó en llegar un poco más que El Lobo?

A. Porque se entretuvo en el bosque cogiendo avellanas y flores.
B. Porque se entretuvo en el bosque conversando con el cazador.
C. Porque se entretuvo en el bosque cogiendo avellanas.
D. Porque se entretuvo en el bosque cogiendo flores.

4. Según la lectura, ¿por qué el cazador comenzó a preocuparse?

A. Porque había pasado mucho rato en que El Lobo entró a la casa de la abuelita.
B. Porque El Lobo iba armado hasta los dientes.
C. Porque el cazador también quería entrar donde la anciana.
D. Porque el cazador estaba celoso de El Lobo.

5. En el enunciado "En cuanto dijo esto El Lobo se lanzó sobre Caperucita y se la comió también. " la palabra *también* sirve para:

A. Señalar una opción adicional.
B. Introducir un ejemplo.
C. Presentar una semejanza.
D. Indicar la finalidad de una acción.

En este primer bloque de preguntas es notoria la claridad en tanto el objetivo que se trazó el evaluador con el evaluado es el *reconocimiento del significado explícito dentro de un texto*. En el siguiente bloque, el objetivo que se trazó el evaluador con el evaluado tiene un nivel de dificultad más avanzado, en tanto pretende que este *identifique y entienda los contenidos locales que conforman un texto*; es decir, la comprensión del contenido de un texto, en el nivel local. Recuerden que se está trabajando con el cuento Caperucita Roja

6. De acuerdo con el texto, ¿por cuál de los siguientes términos se podría remplazar la palabra “caperuza” del primer párrafo?

A. Capuchón.
B. Sombrero.
C. Gorro.
D. Boina.

7. Según el cuento es posible afirmar que Caperucita comprendió la importancia del concepto de obediencia

A. al prometer hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.
B. cuando se fue por el camino más largo, según instrucciones de El Lobo.
C. al quedarse en el bosque cogiendo avellanas y flores.
D. al establecer un diálogo con El Lobo.

8. En el segundo párrafo, ¿cuál de las siguientes palabras, tiene el mismo significado que cesta?

A. canasta
B. seis
C. bolsa
D. caja

9. En el enunciado “Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar.”, la palabra “Aunque” contribuye a

A. indicar la validez de una información previa.
B. señalar la invalidez de una tesis posterior.
C. refutar la validez de un juicio previo.
D. relativizar la validez de una premisa posterior.

10. El autor señala que "...Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!". Con esto, quiere decir que

A. el cazador presintió la tragedia que estaba sucediendo adentro de la casa.
B. el cazador concluyó que solo Dios sabía de lo que podía hacer un lobo.
C. si se hubiera tratado de un perro, no habría sucedido una tragedia.
D. El cazador tenía un profundo respeto por los animales y las plantas.

11. Según el cuento, el cazador intervino

A. Después de que El Lobo se comiera a Caperucita.
B. Antes de que El Lobo se comiera a Caperucita.
C. Después de que El Lobo se comiera a la abuela de Caperucita.
D. Antes de que El Lobo se quedara dormido.

12. De acuerdo con el texto anterior, los personajes de la historia son

A. Caperucita, El Lobo, la abuela de Caperucita, el cazador y la madre de Caperucita.
B. Caperucita, El Lobo, la abuela de Caperucita, el leñador y la madre de Caperucita.
C. Caperucita, El Lobo, la abuela de Caperucita, el bosque y la madre de Caperucita.
D. Caperucita, El Lobo, la abuela de Caperucita y la madre de Caperucita.

13. Según el segundo párrafo de la historia, ¿cuál de las siguientes palabras es un sinónimo del adjetivo encantada?

A. Ilusionada.
B. Airada.
C. Embrujada.
D. Hechizada.

14. De acuerdo con la frase del texto "El Lobo despertó de su siesta tenía mucha sed y al acercarse al río, ¡zas! se cayó dentro y se ahogó.", la expresión ¡zas! cumple la categoría gramatical

A. de expresión onomatopéyica para imitar el sonido de algo.
B. de expresión exclamativa para indicar sorpresa del lector.
C. de expresión admirativa para indicar asombro.
D. de expresión interrogativa para indicar duda.

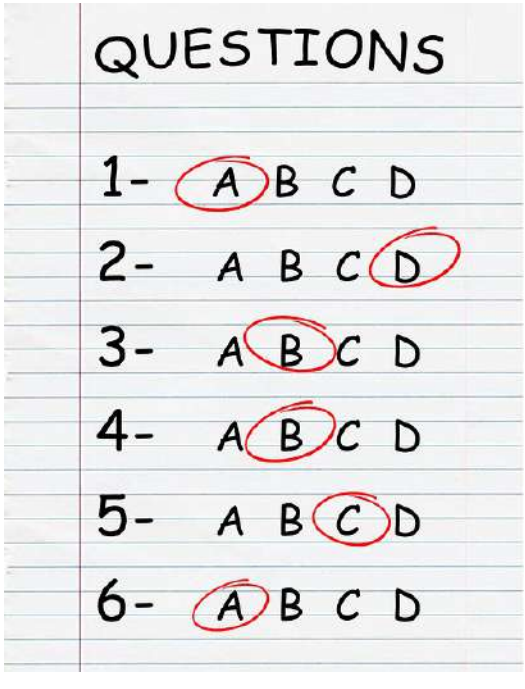
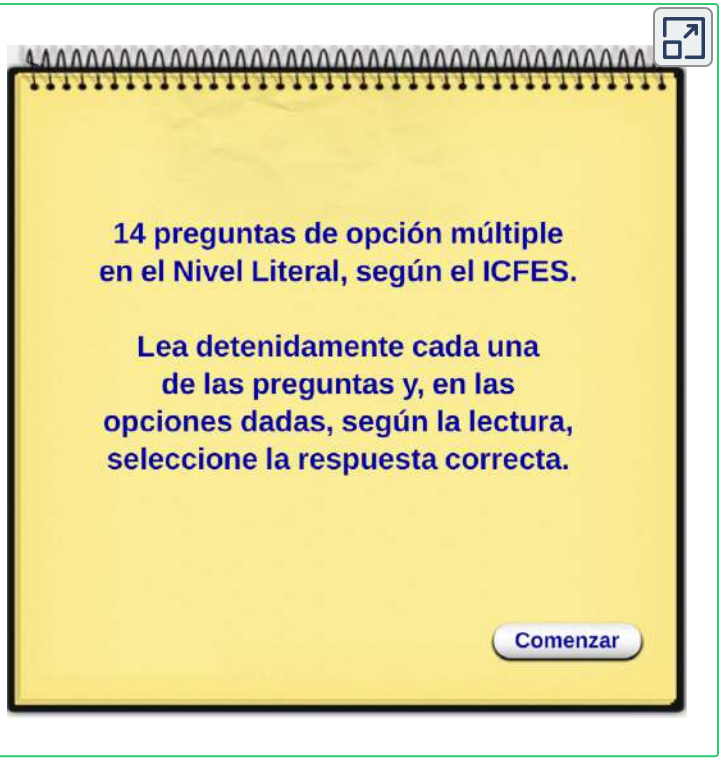


Figura 30. Quiz


14 preguntas de opción múltiple
en el Nivel Literal, según el ICFES.
Lea detenidamente cada una
de las preguntas y, en las
opciones dadas, según la lectura,
seleccione la respuesta correcta.
Comenzar

12 preguntas en 60 segundos
Comenzar

Figura 31.

Descripción de las preguntas

Como se expuso en el título *Noción de Competencias* la metodología del diseño de cada una de las preguntas de la prueba, implica una afirmación y una evidencia; así mismo, cada pregunta está asociada a uno de los Estándares curriculares del lenguaje y evalúa un aspecto del texto. Con base en lo anterior, observemos la explicación de cada una de las preguntas correspondientes al *Nivel Literal.*

La Competencia a evaluar, siempre va a ser *la comprensión lectora.*

Pregunta 1	
Afirmación	Recuperación de información literal expresada en fragmentos del texto.
Evidencia	Reconocimiento del vocabulario y su función.
Estándar	Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se leen.
Pregunta 2	
Afirmación	Recuperación de información literal expresada en fragmentos del texto.
Evidencia	Reconocimiento del vocabulario y su función.
Estándar	Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se leen.
Pregunta 3	
Afirmación	Recuperación de información literal expresada en fragmentos del texto.
Evidencia	ubicación de elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).
Estándar	Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se leen.
Lo que se quiere evaluar	capacidad para ubicar información en el texto sobre el tiempo o el espacio en el que ocurre una acción.

Pregunta 4	
Afirmación	Recuperación de información literal expresada en fragmentos del texto.
Evidencia	Ubicación de elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).
Estándar	Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se leen.

Pregunta 5	
Afirmación	Recuperación de información literal expresada en fragmentos del texto.
Evidencia	Reconocimiento y entendimiento del vocabulario y su función.
Estándar	Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se leen.

Pregunta 6	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Elabora de hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere	La capacidad para identificar el sinónimo de una

Pregunta 7	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
Estándar	Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para ubicar eventos que están descritos de forma explícita en el texto.

Pregunta 8	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere	La capacidad para identificar el sinónimo de una

Pregunta 9	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la función de un conector, conjunción o cualquier marcador textual

Pregunta 10	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.

Pregunta 11	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
Estándar	Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el orden temporal en el que ocurren las acciones o hechos.

Pregunta 12	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
Estándar	Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar características de los personajes del texto presentadas de manera explícita.

Pregunta 13	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar una descripción verbal.

Pregunta 14	
Afirmación	Identifica y entiende de los contenidos locales que conforman un texto.
Evidencia	Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el antónimo de una palabra en un enunciado de un texto.

4.2 El Nivel inferencial

El vocablo *inferir* es el resultado de la suma de tres partes que se pueden identificar con facilidad: el prefijo **in-**, que también significa "hacia"; el verbo **ferre**, que puede establecerse como sinónimo de "llevar", y finalmente el sufijo **–ia**, que es equivalente a "acción o cualidad". La RAE, en su primera acepción lo define como un verbo transitivo[9] con uso de pronominalización: Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa.

Ahora, con respecto a *la inferencia* como nivel de comprensión lectora, se puede afirmar que las caracteristicas de mayor relevancia en este nivel son *la indagación e información del tejido de relaciones de un texto* y *las asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas y deducir lo implícito*; lo que quiere decir que, leer en este nivel, equivale a buscar relaciones que van más allá de lo leído, explicar el texto más ampliamente, agregar informaciones y experiencias anteriores, relacionar lo leído, los conocimientos previos, formulando nuevas ideas. En otras palabras, la realización de inferencias, conduce a formas dinámicas del pensamiento, como es la construcción de

[9] Que puede llevar objeto o complemento directo. Ejemplo: El Vice explicó *la lección*. Aquí el complemento directo es *la lección* que resulta de preguntar ¿qué explicó el Vice? la respuesta a la pregunta es el complemento directo. Los enunciados con verbos transitivos (oraciones transitivas) admiten transformación en voz pasiva: *La lección* fue explicada por el Vice, y admiten la pronominalización [10]

[10] La Pronominalización consiste en el uso de pronombres personales, relativos y/o demostrativos, para referirnos a palabras que hacen parte del texto de manera tácita, con la intención de evitar repeticiones. Por ejemplo: el Vice **la** explicó. Observemos este ejemplo: apreciados maestros: Ramiro **nos** envió el enlace de la grabación de la reunión del pasado lunes. En **ella** se tratarán los temas que **ustedes** habían sugerido. Los elementos reemplazados por pronombres fueron: nos, ustedes = maestros; ella = reunión

relaciones de implicación[11], causación[12], temporalización[13], espacialización[14], inclusión, exclusión, agrupación, etc.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las *conjeturas* o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

¿Qué quiere decir esto? Que el lector infiere (deduce) lo que no se dijo en lo que leyó (o en lo que escuchó); pues, como vimos en el capítulo anterior, el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de resquicios textuales. Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la *presuposición* (o hipocodificación).

[11] (del latín implicare) en su uso común, es una afirmación que conlleva otra, sin que la segunda deba ser comunicada explícitamente.Ejemplo: "Hoy hay clase, *por tanto*, va el Vice"

[12] La relación de causación o relación de causa-efecto es la relación entre un evento (la causa) y un segundo evento (el efecto), donde el efecto es una consecuencia directa de la causa. Ejemplo: El que juega con fuego, se quema

[13] Temporalizar es 'convertir lo eterno o espiritual en temporal, o tratarlo como temporal

[14] Proceso de transformación de alguna cualidad o entidad no espacial en espacial. Ejemplo: Las clases de don Facundo son eternas

En este nivel se puede realizar lo siguiente que, entre otras cosas, se puede tomar como referente para la formulación de preguntas de tipo inferencial:

1. inferir *detalles adicionales* que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
2. Inferir *ideas principales*, no incluidas explícitamente.
3. Inferir *secuencias* sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera
4. Inferir *relaciones de causa y efecto*, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones
5. *Predecir acontecimientos* sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
6. Interpretar un *lenguaje figurativo*,[15] para inferir la significación literal de un texto.

Palabras más, palabras menos, leer en el nivel inferencial es descubrir en un texto lo que el autor no escribió.

[15] El lenguaje figurado es aquel en el cual las palabras o las expresiones tienen un significado distinto al que originalmente poseen. Ejemplo: "Arde mi corazón por ti". En este caso, el verbo denota fuego, el fuego, pasión y la pasión, amor. Literalmente, un corazón no podría arder nunca y menos por alguien, pero la idea que expresa el verbo es de enamoramiento que, desde muchos ángulos se asocia con el corazón.

Presione el botón para observar el video[16].

Retomemos el fragmento para elaborar preguntas correspondientes al nivel inferencial.

"...Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada." Perrault (1998)

En una evaluación de comprensión lectora, un docente que tenga previsto evaluar el nivel de comprensión inferencial, podría hacer preguntas como:

[16] Video:youtube/ Póster: inferencial /

1. De le expresión "...Un día la abuela de Caperucita..." se puede deducir que el día al que se alude

A. puede ser cualquiera; las historias maravillosas tienen esa característica
B. puede ser cualquiera; las historias reales tienen ese inicio
C. puede ser cualquiera; las historias son así
D. puede no ser cualquiera; la historia es real

2. En este fragmento, el bosque representa

A. un lugar solitario, sombrío y apartado
B. un lugar semipoblado, ruidoso y cercano
C. el sitio ideal para el descanso de los abuelos
D. el prototipo del campo colombiano

3. De acuerdo con lo que dice el fragmento, la abuela de Caperucita encarna

A. la vulnerabilidad de las personas adultas
B. la experiencia, el conocimiento y la vulnerabilidad
C. la etapa más productiva del ser humano
D. la estigmatización de los ancianos

4. La madre de Caperucita, en el fragmento, tiene una connotación de

A. protección, seguridad, sensibilidad
B. veneración, confianza, sensibilidad
C. maternidad, descuido, confianza
D. conocimiento, amor, dulzura

5. La madre de Caperucita envía a su madre, con su hija, una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Esto representa

A. una manifestación de protección dado el valor moral de la canasta
B. su sentimiento maternal por la dificultad que costaba hacer mantequilla
C. un gesto de desprendimiento como enseñanza ejemplarizante para su hija
D. un ofrecimiento por la bonita amistad entre las dos

6. En el enunciado final, el encanto de Caperucita por ir donde su abuela, se debe

A. al deseo de Caperucita de sentirse libre y de pasar de niña a joven
B. a un sentimiento recíproco de la niña hacia el afecto de su abuela
C. al placer de disfrutar de un paisaje exótico
D. a que la abuelita le daba regalos cada que la visitaba

En este nivel de comprensión lectora, y en el siguiente que vamos a estudiar, el nivel crítico, el arte de preguntar lo tiene el maestro; pero la habilidad comprensiva en modo inferencial o crítica, la tiene el lector. Un maestro que no sea un buen lector (y no quiero imaginar, siquiera, un maestro así), tendrá una dificultad enorme para deducir el significado implícito que traen los textos, meterse adentro de los sentimientos de los personajes y mucho menos extraer conclusiones acertadas sobre las relaciones causales y temporales tácitas que tienen los textos.

Se logra un nivel inferencial de comprensión lectora cuando el lector identifica dos o más ideas relevantes y algunas preguntas previas a la lectura que aproximen a la idea del texto y que sean conducentes a la superación del conocimiento y experiencia del lector. Un lector en el nivel inferencial, puede hacer predicciones sobre la lectura y determinar un significado que no aparece explícito en la lectura.

Los niveles de comprensión lectora inferenciales y críticos son muy complejos de evaluar de forma *fragmentada*, pues es muy probable que un lector desconozca la historia completa del fragmento evaluado. Si un lector no ha leído el texto completo del fragmento que le citó el docente, con toda seguridad, va a tener serias dificultades para deducir el significado global de una lectura. Es recomiendable que, para evaluar la comprensión lectora en alguno de estos niveles, se le dé el texto completo al estudiante. De esta manera, el docente no va a limitar la evaluacíón solo a la inferencia de lo que dice un fragmento, sino que puede ampliar su inventario de preguntas para determinar así la habilidad inferencial o crítica del estudiante, tal y como sucedió en las preguntas anteriores.

Figura N° 33. Caperucita Roja

Pasemos, ahora, al texto completo para desarrollar una propuesta de evaluación en el nivel inferencial.

Caperucita Roja

Había una vez una dulce niña que quería mucho a su madre y a su abuela. Les ayudaba en todo lo que podía y como era tan buena el día de su cumpleaños su abuela le regaló una caperuza roja. Como le gustaba tanto e iba con ella a todas partes, pronto todos empezaron a llamarla Caperucita Roja.

Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada.

- Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.

- ¡Sí mamá!

La niña caminaba tranquilamente por el bosque cuando El Lobo la vio y se acercó a ella.

- ¿Dónde vas Caperucita?

- A casa de mi abuelita a llevarle esta cesta con una torta y mantequilla.

- Yo también quería ir a verla…. así que, ¿por qué no hacemos una carrera? Tú ve por ese camino de aquí que yo iré por este otro.

- ¡Vale!

El Lobo mandó a Caperucita por el camino más largo y llegó antes que ella a casa de la abuelita. De modo que se hizo pasar por la pequeña y llamó a la puerta. Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar.

- ¿Quién es?, contestó la abuelita

- Soy yo, Caperucita - dijo El Lobo

- Que bien hija mía. Pasa, pasa

El Lobo entró, se abalanzó sobre la abuelita y se la comió de un bocado. Se puso su camisón y se metió en la cama a esperar a que llegara Caperucita." La pequeña se entretuvo en el bosque cogiendo avellanas y flores y por eso tardó en llegar un poco más.

Al llegar llamó a la puerta.
- ¿Quién es?, contestó El Lobo tratando de afinar su voz
- Soy yo, Caperucita. Te traigo una torta y un tarrito de mantequilla.
- Qué bien hija mía. Pasa, pasa
Cuando Caperucita entró encontró diferente a la abuelita, aunque no supo bien porqué.
- ¡Abuelita, qué ojos más grandes tienes!
- Sí, son para verte mejor hija mía
- ¡Abuelita, qué orejas tan grandes tienes!
- Claro, son para oírte mejor…
- Pero abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!
- ¡¡Son para comerte mejor!!
En cuanto dijo esto El Lobo se lanzó sobre Caperucita y se la comió también. Su estómago estaba tan lleno que El Lobo se quedó dormido.
En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado! De modo que entró dentro de la casa. Cuando llegó allí y vio al lobo con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita.
- Hay que darle un buen castigo a este lobo, pensó el cazador.
De modo que le llenó la tripa de piedras y se la volvió a coser. Cuando El Lobo despertó de su siesta tenía mucha sed y al acercarse al río, ¡zas! se cayó dentro y se ahogó.
Caperucita volvió a ver a su madre y su abuelita y desde entonces prometió hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.[17].

[17] Texto tomado de: Caperucita Roja

Para dar inicio al taller de comprensión lectora en el nivel inferencial, hay que empezar por desentrañar, de la historia, el encadenamiento de consecuencias hasta que se obtenga un resultado. Recuerde que usted como lector tiene su propia forma de pensar; bien, pues ese es el enfoque de la comprensión inferencial; así como también, una nueva información, le ayuda al lector a deducir otra u otras informaciones que no están implícitas en la lectura.

Sugerencias

1. Leer el texto. Hay algunos textos y lectores que requieren dos o más lecturas. ¡Hágale!
2. Identificar dos o tres ideas relevantes de lo que dice el texto.
3. Desarrollar preguntas que lo lleven más allá de lo que cuenta la narración.
4. Es importante que se tenga un conocimiento previo del tema. En este caso no es complicado porque la historia es demasiado conocida.
5. Siendo así, entonces indagamos qué experiencias hemos tenido en relación con ese tema; cuál es el origen de lo planteado, de dónde viene.
6. Se hacen predicciones o deducciones, idea originaria del texto.

Y ahora, ¡a inferir!

Después de haberle dado una leída juiciosa al relato, se identifican las ideas que globalizan la lectura.

Indudablemente las ideas de mayor relevancia que propone el narrador son: *la suspicacia con alguien desconocido*; *la prudencia con la información personal*; *el acatamiento de las ideas o consejo de una madre*; *en lugares o situaciones desconocidas, permanecer alerta -no roncar, dirán los jóvenes ahora-*

Empecemos con el título.

Del *título* de esta narración pueden surgir muchas preguntas. Algunas, pueden ser: "Deduzca el porqué Caperucita Roja"; o, el título del relato se debe a", "el nombre Caperucita Roja es por" y así sucesivamente, pero ninguna de ellas corresponde a preguntas para evaluar el nivel inferencial, sino el literal, pues la respuesta se encuentra explícita en la lectura.

En este caso, el maestro debe acogerse al numeral 3 de las sugerencias dadas en la página anterior; es decir, elaborar preguntas que vayan más allá de lo que cuenta la historia. ¿Recuerdan las estrategias de comprensión lectora *"Antes de la lectura"*? Alrededor del título hay mucho qué preguntar; se puede empezar con preguntas de tipo literal hasta llegar a las inferenciales. Veamos un Ejemplo:

¿Cuál es el título de la historia? ¿por qué la historia se llama Caperucita Roja? ¿cuál es el nombre de la niña? ¿con quién vive Caperucita Roja? ¿qué es una caperuza?
De aquí en adelante, podemos ir penetrando el mundo de la inferencia; entonces podemos preguntar, por ejemplo:

¿Por qué el título es Caperucita y no Caperuza? ¿por qué Roja y no Rojas? ¿por qué la capa y la capucha no son de otro color? Estas preguntas que se han formulado, hasta ahora, son solo un inventario que el maestro diseñó, en primer lugar, para él mismo tener un soporte didáctico y, en segundo lugar, para utilizar cuando entre en acción y tenga un grupo de estudiantes en la fase de las estrategias de comprensión lectora *"Antes de la lectura"*. Al tener sus respuestas y las de los estudiantes, entonces puede formular la o las preguntas inferenciales clave que va a diseñar para su taller.

Vale agregar que la activación de la habilidad comprensiva del maestro debe estar enfocada en desentrañar el talento artístico-literario del escritor; entonces se haría preguntas como ¿por qué la capa y caperuza de la niña no es rosada, amarilla o blanca? ¿qué significado tuviera el título, o la historia, si el atuendo de la niña fuera de otro color y el resto del relato fuera igual?

1. Si la capa de la niña fuera rosada, le diera una connotación de infancia e inocencia a la niña, lo cual no encaja en nada del resto del relato.
2. Si fuera amarilla, este color le diera una connotación de luz, de felicidad, lo que no encuadra con un bosque sombrío y otras escenas como la enfermedad de la abuelita o la ingenuidad de la niña, entre otras.
3. Si fuera blanca, le daría una connotación de pureza y perfección. Caperucita era pura por su doncellez, pero en su pensamiento había otras imágenes que le opacaban la pureza y si de algo carecía era de perfección. De esta manera podríamos ir jugando con cada color y, en última instancia, el único que le queda es el rojo, porque este tiene todo lo que connota la niña: fuego, calor, emoción, pasión, sangre.

Es indudable que la respuesta aludiría a una incoherencia textual que desvirtuaría la intención comunicativa del escritor y que podría ser:

1. Incoherencia entre el color del atuendo de Caperucita y la decisión de su madre de enviarla sola.
2. Incoherencia entre el la edad de la niña y el color de su abrigo.
3. Incoherencia entre la madurez de la abuelita (la experiencia, el conocimiento) y el color de su regalo.

De esta manera, pueden ser muchas las preguntas que surjan alrededor de un texto, de un título, de un personaje, de un lugar, de un hecho, entre otros, que se enmarquen en el nivel inferencial de la comprensión lectora para encajar en ese punto 3 de las sugerencias y, entonces, en un taller, preguntar:

1. El título de la historia es una metáfora que guarda cierta relación de semejanza con el paso de la

A. preadolescencia a la adolescencia de la niña.
B. de la niñez a la adolescencia de la niña.
C. de la adolescencia a la juventud de la protagonista.
D. de niña a la mujer.

2. El título de la narración le expresa al lector que, la niña que protagoniza la historia.

A. está en el momento preciso en el que se deja de ser niña para convertirse en mujer.
B. se siente confundida porque sabe que ya no la van a ver como una niña.
C. se siente feliz porque ahora es una mujer.
D. siente vergüenza de que la vean como una mujer.

3. Del título de la narración, se puede deducir que

A. existe una relación muy estrecha entre el color de la capa y la capucha de la niña con su desarrollo natural.
B. la relación del color de la capa y de la capucha de la niña con su desarrollo natural es muy débil.
C. el desarrollo natural de Caperucita se debe al uso frecuente de esa ropa.
D. el desarrollo natural de Caperucita nada tiene que ver con la capa y la capucha.

4. El color rojo de la capa y la capucha de la niña, sugieren que
A. la protagonista de la historia es de naturaleza pasional y fogosa.
B. a Caperucita le gusta llamar la atención y por eso usa ese color.
C. simplemente fue un regalo a gusto de su abuela.
D. en esa época,era el color de moda para las niñas de su edad.

5. Caperucita se desvió del camino que le advirtiera su madre y ante la tentación de su seductor lobo, porque

A. como el peligro no es una opción, los adolescentes ven el mundo exterior más atractivo.
B. los adolescentes confían más en los extraños que en la familia.
C. para los jóvenes, el peligro es una opción y se sienten temerosos del mundo exterior.
D. para los jóvenes da igual irse por uno u otro camino.

6. La escena en la que el cazador rescata a la abuela y a Caperucita de las entrañas del Lobo, se considera un mensaje de

A. resiliencia y de crecimiento emocional por aprender de los errores.
B. persistencia que surge de los errores cometidos en la vida.
C. humildad frente a los sabios consejos de una madre.
D. heroismo del cazador frente a la vulnerabilidad de la mujer.

7. En el enunciado "El Lobo entró, se abalanzó sobre la abuelita y se la comió de un bocado. Se puso su camisón..." la frase subrayada, se puede interpretar como:

A. una suplantación de la experiencia y del conocimiento.
B. una muestra de presunción de valentía.
C. una forma perversa de llamar la atención.
D. una conducta que desestima la inteligencia de la niña.

8. Con el enunciado "El Lobo entró, se abalanzó sobre la abuelita y se la comió de un bocado.", se quiere decir que

A. En múltiples circunstancias, la experiencia y el saber pueden ser vulneradas por las tentaciones y emociones.
B. En ninguna circunstancia, la experiencia y el saber van a ser superadas por las tentaciones y emociones.
C. En alguna circuntancia, las tentaciones y emociones van a ser superadas por la experiencia y el saber.
D. En ninguna circuntancia, la experiencia y el saber van a ser superadas por las tentaciones y emociones.

9. Una deducción del enunciado "El Lobo entró, se abalanzó sobre la abuelita y se la comió de un bocado." puede ser:

A. que el mensaje que quiere transmitir el autor se enfoca en que para madurar y crecer como persona, uno mismo tiene que enfrentarse a las tentaciones.
B. que las tentaciones y emociones son sentimientos naturales e insuperables por los adolescentes.
C. la abuela de Caperucita, a pesar de la edad, es una mujer tan apasionada como ella misma.
D. que los ancianos también están deseosos de sentir tentaciones y emociones, así vengan de un perverso.

10. En el relato, el color de la caperuza y la canasta tienen un valor simbólico coherentes con la esencia de la idea central de la historia. Según el texto, los elementos subrayados son una representación de:

A. la edad sexual y sensaciones eróticas y la virginidad de la protagonista.
B. los apetitos sexuales y el nivel socioeconómico de la familia.
C. la pubertad y la responsabilidad.
D. la violencia contra los niños y la virginidad de la protagonista.

11. El lugar de mayor trascendencia en el relato es el bosque. Según el contenido que envuelve la historia, este lugar significa.

A. el mundo más allá del hogar donde las tentaciones y las emociones invaden cada uno de los sentidos de las personas.
B. un lugar enigmático lleno de peligros y raras sensaciones de miedo.
C. el hábitat de lobos y fieras en acecho de sus presas.
D. el lugar de paso de Caperucita para la casa de su abuela.

12. El mensaje que el autor quiere expresar con el relato es

A. hay que mantenerse en el camino correcto de la vida para evitar las situaciones de peligro.
B. en la vida, uno puede tomar el camino que quiera; siempre habrá quién le dé una mano.
C. tome el camino de la vida que usted quiera; su vida no corre peligros.
D. no contarle a gente extraña sus metas.

13. La intención con la que el aristócrata Charles Perrault escribió la historia fue:

A. trasmitir una enseñanza de caracter moral a las niñas de su época.
B. entretener con su historia a la realeza para la que trabajaba.
C. producir pánico en las jovencitas desobedientes con sus padres.
D. intimidar a la gente de los peligros del Lobo que acecha los bosques.

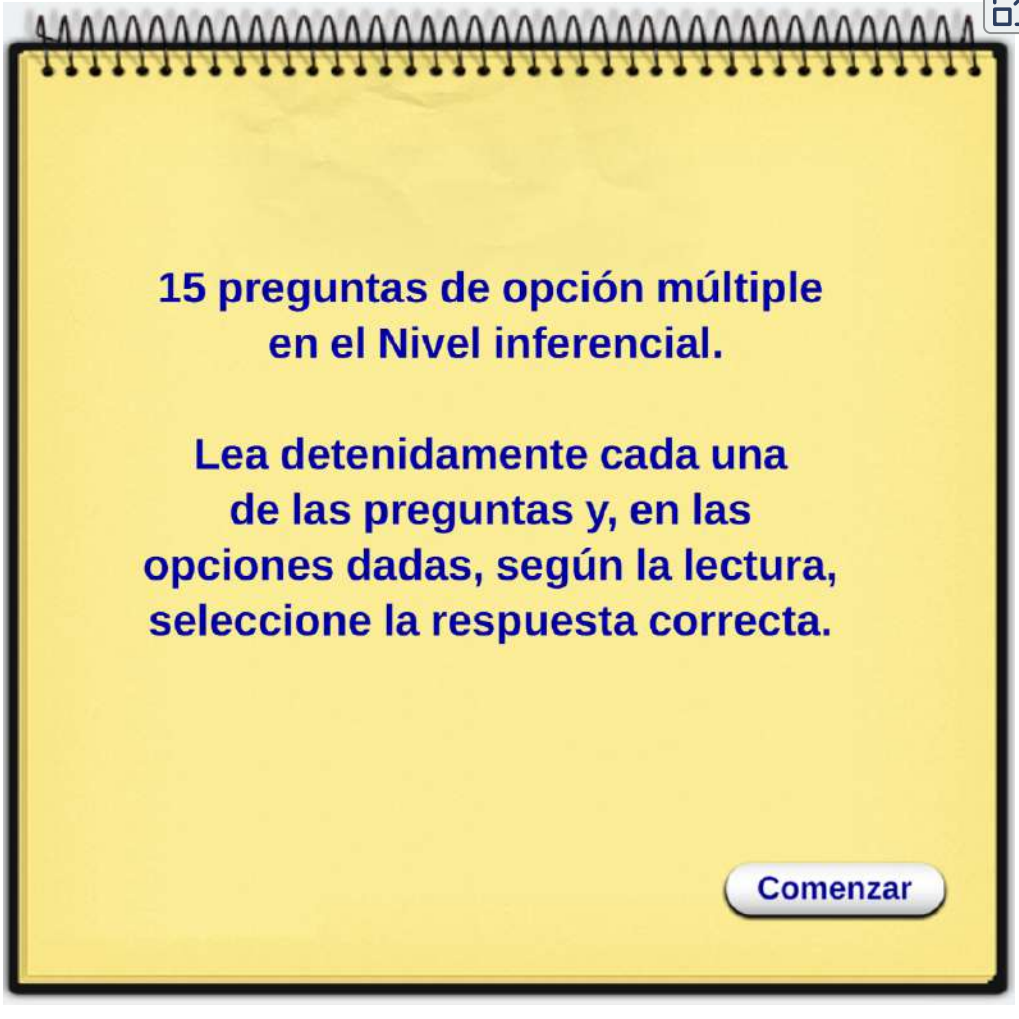
14. Una de las conclusiones que puede salir de la lectura del relato

A. las personas extrañas que indagan por su vida privada tienen un propósito malintencionado.
B. el propósito de las personas extrañas cuando indagan por su vida privada es ayudarle.
C. las personas extrañas que se cruzan en nuestro camino solo pretenden ganar amigos.
D. El Lobo no era un extraño para ninguna de las dos personas.

15. La figura del cazador en la historia es una encarnación de

A la figura paterna ausente de Caperucita, pues ellos son los héroes de los niños.
B. la presencia de un héroe que nos salva de los peligros en el momento oportuno.
C. un vecino de la abuela que casualmente andaba por ahí en esos momentos.
D. un ángel que apareció justo para salvar a Caperucita.

Ahora, pongamos en práctica lo aprendido y a prueba nuestra comprensión inferencial



4.2.1 El Nivel Inferencial, según el ICFES

En este instrumento de valoración se evalúan las competencias necesarias para *comprender, interpretar y evaluar* textos que pueden encontrarse en la los estudiantes que culminan o estén prontos a finalizar la educación media cuenten con las capacidades lectoras para tomar posturas críticas frente a esta clase de textos.

El área de lectura inferencial evalúa una afirmación que recoge, de modo general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de esta manera. Esta es: comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

Esta afirmación se refiere a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global. Esta habilidad se evalúa mediante textos que difieren en su tipo y propósito debido a que, si bien la lectura deductiva de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto; sin embargo, para no salirnos de la línea que se lleva, continuaremos con el cuento *Caperucita Roja*.

Según el cuento Caperucita Roja, de las opciones dadas, seleccione la correcta.

1. ¿Cuál de los siguientes fragmentos presenta la idea central del texto?
A. Caperucita volvió a ver a su madre y su abuelita y desde entonces prometió hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.
B. - Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.
C. Les ayudaba en todo lo que podía y como era tan buena el día de su cumpleaños su abuela le regaló una caperuza roja.
D. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!

2. Teniendo en cuenta la información que brinda, ¿qué otro título podría tener el cuento Caperucita Roja?
A. Historia de una niña desobediente.
B. El Lobo Feroz.
C. Caperucita Roja y El Lobo Feroz.
D. La niña, El Lobo y el cazador.

3. ¿Para qué sirven las rayas o guiones largos que aparecen a lo largo del cuento?
A. Para indicar diálogos e intervenciones de los personajes en el cuento.
B. Para separar un diálogo de otro.
C. Para identificar a los personajes.
D. Para no confundir las ideas del cuento.

4. Lee el siguiente fragmento del texto:

"...En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!"

¿Qué conducta se determina en el fragmento anterior?

A. Se determina la peligrosidad de El Lobo.
B. Se determina la heroicidad del cazador.
C. Se determina la creencia divina del autor.
D. Se determina la vulnerabilidad de los ancianos.

5. Cuál de los siguientes títulos se corresponde con el texto?

A. Caperucita Roja y El Lobo Feroz.
B. El Lobo Feroz.
C. La desobediencia.
D. La niña, la abuela y la madre.

6. Lee el siguiente fragmento del texto:

"...De modo que entró dentro de la casa. Cuando llegó allí y vio al lobo con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita."

¿Cuál de las siguientes opciones presenta una idea similar a la del fragmento anterior?

A. El cazador, previendo lo sucedido, con su cuchillo abrió la panza del animal y rescató a las dos mujeres.
B. El cazador, tras una fuerte lucha con El Lobo, rescató a las dos mujeres.
C. El cazador esperó a que El Lobo se durmiera para rescatar a las dos mujeres.
D. El cazador escuchó los gritos de las mujeres dentro de la barriga de El Lobo y las rescató.

7. ¿Cuál es el tema central del texto?

A. El peligro que pueden correr los niños que no atienden las advertencias de sus padres.
B. El peligro que pueden correr los ancianos que viven solos y alejados.
C. El peligro que pueden correr los menores de edad.
D. El peligro que ronda por cualquier parte.

8. En el cuento, la capa de la niña se relaciona con:

A. la madurez sexual de las niñas que tienen la misma edad de Caperucita.
B. las bajas temperaturas de los bosques.
C. una prenda de vestir de moda en la época.
D. el amor que la abuelita sentía por la niña.

9. En el primer párrafo del texto se presenta a
A. Caperucita como una niña muy diligente y tierna.
B. la abuela de Caperucita como una mujer generosa.
C. la madre de Caperucita como una buena mamá.
D. la caperuza que le regalara la abuela a la niña.

10. Considere el siguiente fragmento del texto:
"De modo que se hizo pasar por la pequeña y llamó a la puerta. Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar."
El enunciado que comienza con “Aunque” cumple la función de
A. señalar la razón por la cual El Lobo estaba tan confiado.
B. introducir un motivo por el cual El Lobo creía que no debía llamar a la puerta.
C. señalar la razón por la cual el cazador actuaría más rápido que El Lobo.
D. indicar que El Lobo y el cazador tenían la misma estrategia para lograr su objetivo.

11. Cuál es el tema central del cuento "El Lobo calumniado"

A. La versión de los hechos contada por El Lobo
B. La defensa pública que hace El Lobo ante la sociedad.
C. La versión de lo que realmente sucedió.
D. La defensa que hace El Lobo ante un juez.

12. Deduzca qué relación hay entre el primer párrafo del texto y el título.
A. En el párrafo se describe la razón del título del cuento.
B. El título representa las ideas del párrafo.
C. El título explica el contenido del texto.
D. El párrafo contradice la idea del título.

13. Según el texto, qué relación tienen el título del cuento y el nombre de la niña?
A. Ninguna. El cuento no hace alusión al nombre de la protagonista.
B. Una relación estrecha. El uno deriva en el otro.
C. Una relación directa. Ambos son lo mismo.
D. Ninguna. El título del cuento no tiene nada qué ver con el nombre de la niña.

14. ¿Por cuál de los siguientes títulos se podría reemplazar el de la historia?
A. Caperucita Roja y El Lobo.
B. La historia de Caperucita.
C. El Lobo y Caperucita.
D. Un valiente cazador.

15. En el cuento, la oración "En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse" es
A. Una causa.
B. Una razón.
C. Una objeción.
D. Una tesis.

16. Teniendo en cuenta el argumento central del autor y la estructura argumentativa de su escrito, ¿qué función cumplen, respectivamente, el tercero y último párrafos del texto?

A. Argumento/síntesis.
B. Síntesis/argumento.
C. Ejemplo/síntesis.
D. Evidencia/antítesis.

17. Considere el siguiente resumen del cuento.

Caperucita Roja era una niña que vivía en un bosque. Un día se topa con un lobo, que le pregunta a dónde va. La niña le cuenta y el lobo le propone seguir otro camino. Cuando Caperucita llega el lobo salta decidido a comerla. Finalmente, aparece un leñador que la salva.

El resumen del texto presentado es
A. inadecuado, pues señala detalles innecesarios para recoger la idea central.
B. completo, pues incluye información relevante en la globalidad del relato.
C. completo, pues describe con precisión los hechos principales del relato.
D. inadecuado, pues presenta las ideas del autor de una forma distinta a la original.

18. El texto que se presenta en el cuento Caperucita Roja, ha sido tomado de

A. Cuentos cortos.com
B. Cuentos clásicos.
C. Cuentos infantiles
D. Caperucita Roja.

19. Suponga que van a publicarse cuatro informes que tienen los títulos de las opciones de respuesta. ¿Dentro de cuál podría incluirse el cuento Caperucita Roja, de manera que el título resulte pertinente?

A. La importancia de la obediencia y la prudencia en los niños.
B. El peligro que corren los niños con los animales.
C. El descuido de los adultos con los niños.
D. La vulnerabilidad de los niños y de los adultos.

20. De acuerdo con el cuento Caperucita Roja, ¿a qué conclusión llega la niña en su reflexión?

A. Hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.
B. No hacer siempre caso a lo que le diga su madre.
C. Solo hacer caso a algunas cosas de las que le diga su madre.
D. No escuchar los consejos de su madre, sino los de los extraños.

21. ¿Cuál de las siguientes opciones describe el tema principal del cuento?

A. Caperucita volvió a ver a su madre y su abuelita y desde entonces prometió hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.
B. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!
C. Su estómago estaba tan lleno que el lobo se quedó dormido.
D. Cuando Caperucita entró encontró diferente a la abuelita, aunque no supo bien porqué.

22. ¿Cuál de los siguientes adjetivos describe mejor el relato?

A. Dramático, porque prevalecen acciones y situaciones tensas y pasiones conflictivas.
B. Filosófico, porque argumenta a favor de la existencia de la vida.
C. Poético, por su métrica y elaboración de sus imágenes.
D. Autobiográfico, porque constituye una confesión.

23. Considere los siguientes enunciados tomados de la historia

"En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!"

"De modo que entró dentro de la casa. Cuando llegó allí y vio al lobo con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita."

¿Cuál de las siguientes opciones describe la relación entre 1 y 2?

A. El segundo enunciado es una razón que explica lo dicho en el primero.
B. El primer enunciado es una razón a favor de lo dicho en el segundo.
C. El primer enunciado es la tesis y el segundo una razón a favor de la tesis.
D. El segundo enunciado es un contraejemplo de la idea expresada en el primero.

24. ¿Cuál de las siguientes opciones es la pregunta central a la que responde el texto anterior?

A. ¿Qué consecuencias podría generar la desobediencia y la imprudencia en los niños?
B. ¿Qué consecuencias podría generar la relación con personas extrañas?
C. ¿Qué consecuencias podrían resultar de la soledad de los ancianos?
D. ¿Que consecuencias podrían resultar de vulnerabilidad de los niños?

25. ¿Cuál de los siguientes enunciados presenta el tema principal de la historia?

A. - Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.
B. El Lobo mandó a Caperucita por el camino más largo y llegó antes que ella a casa de la abuelita.
C. La pequeña se entretuvo en el bosque cogiendo avellanas y flores y por eso tardó en llegar un poco más.
D. Cuando El Lobo despertó de su siesta tenía mucha sed y al acercarse al río, ¡zas! se cayó dentro y se ahogó.

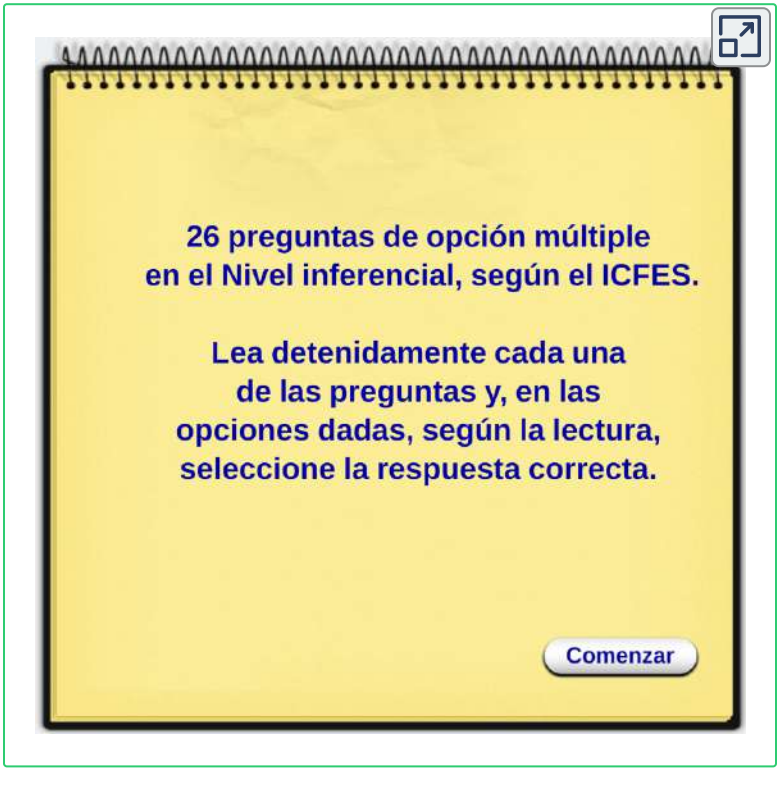
26. Considérense los dos párrafos a continuación

"En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!"

"De modo que entró dentro de la casa. Cuando llegó allí y vio al lobo con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita."

el segundo, en relación con el primero, presenta

A. un desarrollo de la idea del párrafo dos, pues proporciona un argumento mediante el cual se justifica la idea que la maldad está siempre presente donde hay vulnerabilidad.
B. la antítesis de la idea del párrafo anterior, pues plantea una forma alternativa de entender la maldad: esta no solo es un problema, sino un peligro.
C. un contraargumento frente a lo anotado en el párrafo uno, pues expone un argumento que justifica que todos actuemos de mala fe en nuestras soledades.
D. la conclusión de lo dicho en el párrafo anterior, pues retoma las razones por las cuales el autor sostiene que hay mala fe en todo debate y presenta una tesis concreta.



Descripción de las preguntas

Como se expuso en el título *Noción de Competencias*la metodología del diseño de cada una de las preguntas de la prueba, implica una afirmación y una evidencia; así mismo, cada pregunta está asociada a uno de los Estándares curriculares del lenguaje y evalúa un aspecto del texto. Con base en lo anterior, observemos la explicación de cada una de las preguntas correspondientes al *Nivel Inferenencial*.

La Competencia a evaluar, siempre va a ser *la comprensión lectora*.

Pregunta 1	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.
Estándar	Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la idea central del texto.
Pregunta 2	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para proponer o identificar un título adecuado para el texto, teniendo en cuenta su contenido y forma.

Pregunta 3	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.
Estándar	Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar las relaciones de significado entre los elementos no lingüísticos (dibujos, gráficas, tablas, entre otras) que componen un texto discontinuo. En este caso, se debe hallar el propósito de las flechas en el afiche.

Pregunta 4	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la función de un fragmento o una parte del texto.

Pregunta 5	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.
Estándar	Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el título que recoge el sentido global del texto.

Pregunta 6	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	a capacidad para deducir el significado de una expresión usada en el texto.

Pregunta 7	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.
Estándar	Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el tema central del texto.

Pregunta 8	
Afirmación	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
Evidencia	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.
Estándar	Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la relación entre una imagen, en este caso un símbolo en un mapa y el contenido lingüístico, dentro de un texto discontinuo.

Pregunta 9	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
Estándar	Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer la función que cumple una parte del texto a partir del análisis de su contenido.

Pregunta 10	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer la función que cumple una parte del texto a partir del análisis de su contenido.

Pregunta 11	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el tema general de un texto.

Pregunta 12	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
Estándar	Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones de sentido entre las imágenes y el texto.

Pregunta 13	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
Estándar	Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones de sentido entre los elementos gráficos de un texto.

Pregunta 14	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el título más apropiado para un texto.

Pregunta 15	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar razones, argumentos y ejemplos que apoyan una tesis.

Pregunta 16	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la relación argumentativa entre fragmentos o párrafos de un texto.

Pregunta 17	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para valorar un resumen de un texto e identificar falencias.

Pregunta 18	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
Estándar	Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar las voces en un texto.

Pregunta 19	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar relaciones y funciones entre dos partes de un texto.

Pregunta 20	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la conclusión de un texto.

Pregunta 21	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el tema general del texto.

Pregunta 22	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones entre partes de un texto.

Pregunta 23	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar la relación entre dos enunciados de un texto.

Pregunta 24	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el tema general del texto.

Pregunta 25	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el tema general del texto.

Pregunta 26	
Afirmación	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Evidencia	Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar relaciones y funciones entre dos partes de un texto.

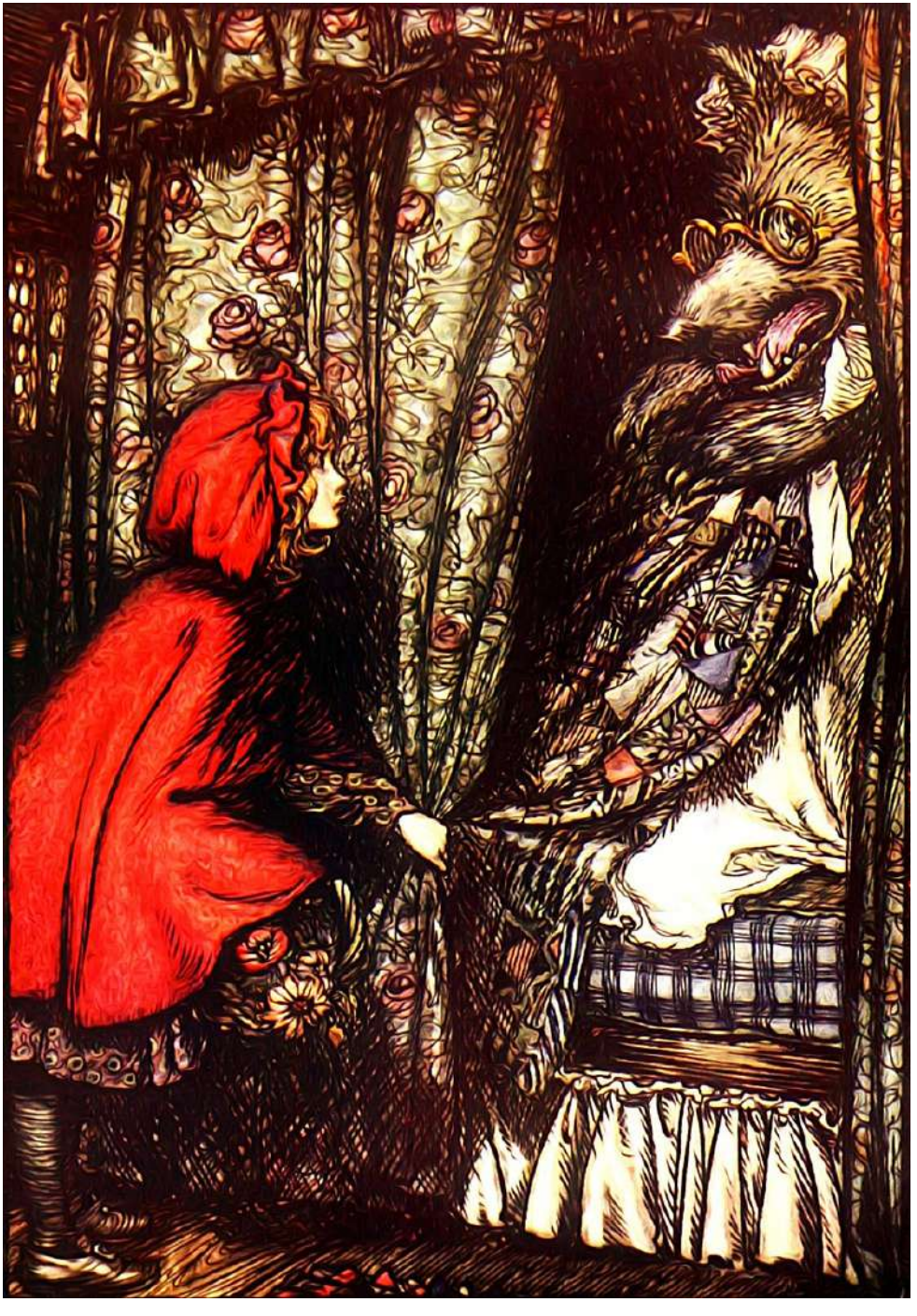


Figura 34

4.3 El Nivel Crítico

Antes de avanzar en el concepto del adjetivo *crítico*, vale la pena identificar el origen de la palabra que, según la RAE ([52]), proviene "del lat. critĭcus, y este del gr. κριτικός kritikós" que, en su primera acepción lo define como un adjetivo perteneciente o relativo a la crítica. Opinión crítica. No se vaya a confundir con las acepciones 7 y 9 que son sustantivos relacionados con un juicio expresado, generalmente de manera pública, sobre un espectáculo, una obra artística, etc. Veamos este ejemplo: Leyó una crítica desfavorable de su novela. Esto es muy diferente a decir, su postura deja ver un alto nivel crítico.

Ahora, con respecto al *nivel crítico* de la comprensión lectora, se puede afirmar que, en este nivel de lectura, el lector penetra hasta el más profundo abismo del texto para desentrañar, desde del enmarañado tejido literario, el duende de la conjetura, que ya no lo determina lo que Eco([53]) llama "la lectura desde el Diccionario" sino, "la lectura desde la Enciclopedia". La explicación interpretativa (o nivel de interpretación que es como también se conoce) puede tomar varios caminos: va desde la reconstrucción de la *macroestructura semántica* (coherencia global del texto)[18], pasa por la diferenciación *genérico-discursiva* (identificación de la *superestructura*: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?)[19] y desemboca en el reconocimiento de los *puntos de vista* tanto del

[18] La macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. La macroestructura textual, pues, es un concepto cercano al de tema o asunto del texto, reinterpretados en el marco del análisis del discurso([54]).

[19] La superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación. ([54])

enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico[20]

En este nivel, el lector utiliza acertadamente los argumentos que le van a servir para adoptar una postura *crítica* frente al texto.

Como les explicaba antes, la lectura crítica no es ser crítico con lo que se lee; la lectura crítica quiere decir adentrarse en lo leído mediante cuestionamientos como *¿qué trata de decir el autor?* o, incluso, ¿cuál es el argumento principal que nos presenta?

Si fuéramos a definir la *lectura crítica*, podríamos arriesgarnos a señalar que, como actividad de pensamiento, es una manera de hacerle un análisis al lenguaje que no toma el texto al pie de la letra, sino que implica examinar, a profundidad, las afirmaciones que nos presenta un escritor, así como los puntos de apoyo y posibles argumentos en contra.

Cuando se alude a la implicación, se quiere decir que la *lectura crítica* trae consigo:

1. Considerar y evaluar cuidadosamente la lectura.
2. Identificar las fortalezas e implicaciones de la lectura.
3. Analizar las debilidades y fallas de la lectura.

De esta manera, se alcanza el insociable estatus de lector crítico, pues a la larga, lo que el lector crítico hace es enfatizar en el papel de evaluar o juzgar ideas, interactuar a profundidad con los textos que leen; se marginan de la pasividad para trabajar fuerte en la creación del arisco significado de un texto. Para alcanzar este nivel, se requiere de mucha paciencia, pero, en especial, de mucha lectura.

[20] Es otro personaje que participa en la historia (sin ser el protagonista). Pero es él quien toma la voz y relata los hechos. Lo hace desde las limitaciones de *una persona* que sólo puede hablar de lo que está al alcance de su vista o que tiene que relatar lo que alguien más le cuenta.

Existe una apreciación muy interesante al respecto de la *lectura crítica*: Todo lector que se conforme con el nivel literal e incluso, el inferencial, recibe como reprimenda creer todo lo que un autor dice.

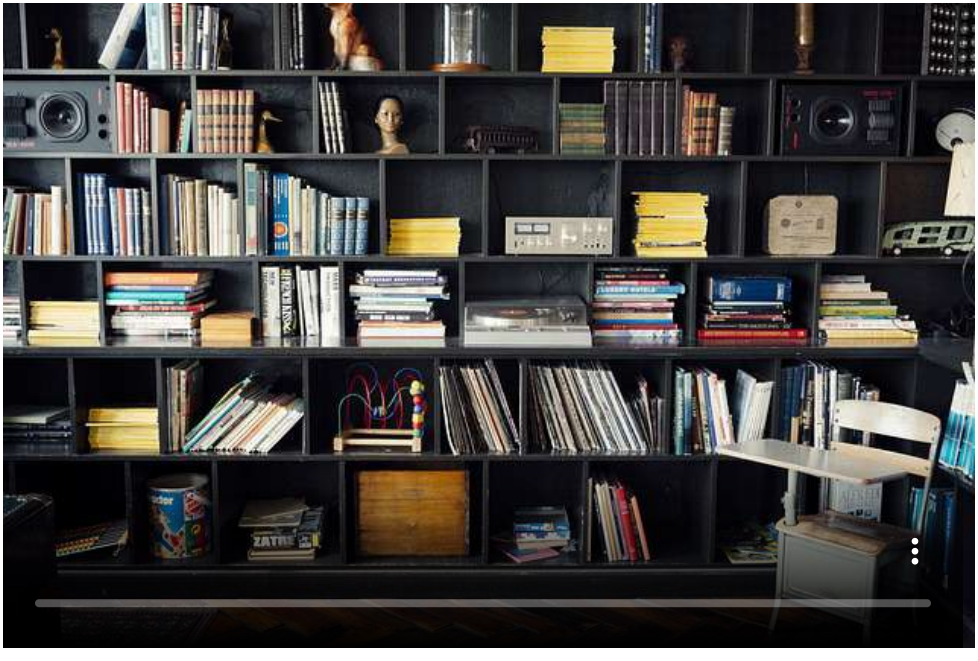
Hay que tener presente que, independientemente del objetivo del tema, lo que señala un autor no es gratuito. Él se tomó su tiempo para investigar, concluir y redactar; es decir, él leyó varias -inclusive, muchas- posturas y concluyó con la suya. Algunas, no le parecieron; otras, le gustaron y, de todas, él tomó su propio punto de vista y cada una de estas posturas es un tema potencial para debatirle, en lugar de aceptación ciega. De aquí que se hace necesario estar listo para entrar en el baile del debate académico y evaluar su disposición para aceptar lo que usted lee; por lo tanto, con un poco de malicia indígena, considere todo lo que lea, no como última palabra, sino como una postura del escritor. Adoptar esta actitud, le permitirá participar, con mucha habilidad, en la danza de la *lectura crítica*.

Retomemos el fragmento con el que trabajamos la **lectura literal** que se encuentra en la página 54.

"...Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita aceptó encantada." Perrault (1998)([51])

Resulta demasiado arriesgado emitir un juicio en el *nivel crítico* acerca del fragmento de una lectura sin haber leído el texto completo. Por ejemplo, si se quisiera conocer el nivel crítico de comprensión lectora de un estudiante, con este fragmento y se hiciera la pregunta ¿Por qué Caperucita aceptó encantada? no habría asidero literario para dar una respuesta que encaje en la coherencia global; sin embargo, si se preguntara por el significado del adjetivo "encantada", ya no estaríamos evaluando el nivel crítico, sino, el nivel literal de comprensión lectora.

Presten atención al siguiente video, en el que se hace una explicación ejemplificada de este complejo nivel de comprensión lectora



Presione el botón para observar el video[21].

Y ahora, ¡a conjeturar!

1.De acuerdo con la lectura, el relato es protagonizado por una niña que a lo largo de todo el cuento

A. Se conoce como Caperucita Roja, porque diariamente usaba una caperuza roja.
B. Se llama Caperucita Roja, porque ese era el nombre con el que toda la gente la llamaba.
C. Recibió el apodo de Caperucita Roja, porque la abuela le regaló ese vestido.
D. Se llama Caperucita Roja, porque ese es el título de la historia.

[21] Video:youtube/Póster: crítico /

2. Según lo leído en el relato, el propósito con el que el autor lo escribió fue:

A. Llamar la atención de las jovencitas para que eviten ser seducidas por hombres adultos y desconocidos.
B. Llamar la atención de las jovencitas que no les obedecen a sus padres.
c. Llamar la atención de las jovencitas que no confían en sus instintos.
D. Llamar la atención de las jovencitas que creen en todo lo que les dicen.

3. Señale la estrategia que utiliza el autor para plantear la vulnerabilidad de la mujer joven

A. Describe la ingenuidad de las jovencitas y la capacidad de daño que puede causar un depredador.
B. Presenta a un personaje que tiene el rol de madre, pero para nada precavida.
C. Presenta a un héroe que le salva la vida a una mujer joven frente a una dificultad.
D. Presenta a una abuela indefensa y confiada.

A continuación se le presenta otro texto de características similares al de Caperucita Roja. Lea las dos lecturas detenidamente y responda la siguiente pregunta.

El Lobo Calumniado

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio.

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunte quien era, de donde venia, a donde iba, a lo que ella me contesto, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.

Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para el. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invite a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran par oírla mejor.

Ahora bien, me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia, pero empezaba a serme antipática. Sin embargo, pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizo. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Se que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora Ustedes ya lo saben.

Lief Fearn([55])

Texto tomado de El Lobo Calumniado

4. Después de haber hecho una lectura minuciosa y juiciosa de ambos textos, la conclusión que se puede extraer es:

A. Siempre hay que escuchar a las partes para conocer sus intenciones y acciones.
B. Después de leídas ambos relatos, se puede concluir que ambos tienen la razón.
C. En las dos historias se puede encontrar que tienen los mismos personajes.
D. El que hace cosas mal hechas en la vida, siempre será considerado como malo.

5. Como se puede apreciar, los dos relatos se caracterizan por tener cierta similitud. De las opciones dadas, seleccione la que más se acerca

A. Ambos cuentos se caracterizan porque en su narración coinciden en que tienen un héroe, dos víctimas y un villano.
B. Los dos cuentos se caracterizan porque en su narración, aluden a los mismos personajes, los mismos lugares y la misma trama.
C. En los dos relatos, la coincidencia está basada en presentar al lobo como un personaje malo.
D. En los dos relatos, la coincidencia está basada en describir la vulnerabilidad de la mujer.

6.Como se puede apreciar, los dos relatos se caracterizan por tener ciertas diferencias. De las opciones dadas, seleccione la más notoria

A. El narrador de la historia, los roles de los personajes y la trama del relato.
B. Los roles de los personajes, la caracterización de los actores y el tiempo de duración del relato.
C. El narrador del relato, los lugares en que se mueven los actores y el héroe.
D. El villano del cuento, las víctimas y el héroe del relato.

7. Si a usted se le diera el rol de Caperucita Roja y se le pidiera que en su papel evitara el desenlace trágico, usted

A. no le suministraría información confidencial al lobo ni se entretendría en el bosque.
B. no se entretendría en el bosque ni cambiaría la ruta que cotidianamente usted hacía.
C. tendría una conversación con El Lobo, pero no le creería lo que le dijera.

D. le prestaría atención a las advertencias de mi madre.

8. Las lecturas "El Lobo Calumniado" y "Caperucita Roja" es un cuento que se escribió para ser leído, exclusivamente por

A. lectores adultos, dada la actitud defensiva en que se presenta El Lobo.
B. lectores juveniles, por el contenido simple y sencillo que se utiliza en el relato.
C. un público infantil por los personajes y lugares que el él se describen.
D. todo público por el rol de los personajes, los lugares y el manejo del tiempro.

9. El texto "Caperucita Roja" es un relato que se escribió dirigido a

A. los niños para que conocieran que El Lobo no es tan bueno como los seres humanos y que las madres siempre tienen la razón.
B. las jóvenes para que desconfíen de los extraños que se interponen en su camino.
C. todas aquellas personas que creen que los seres extraños son depredadores y peligrosos.
D. los maestros para que les enseñen a los niños las consecuencias que puede desencadenar la maldad de un depredador.

10. El texto "El Lobo calumniado" es un relato que se escribió dirigido a

A. todas aquellas personas que consideraron al Lobo como un depredador y un sujeto peligroso.
B. los niños para que aprendan que El Lobo es un ser tan bueno y confiable como los seres humanos.
C. los jóvenes para que alivien su corazón de odios y rencores a los demás sin conocerlos.
D. los maestros para que les enseñen a los niños las consecuencias que puede desencadenar la maldad de un depredador.

11. Lea el siguiente enunciado que no se encuentra en el relato y luego responda a la pregunta que se hace.

"Un sujeto extraño que se acerque y persuada a una niña, nunca lo hace con buenas intenciones"

Que relación tiene el enunciado anterior con la oración: ***"siempre confío en la buena voluntad de las personas***.

A. Existe una indiscutible incompatibilidad con la afirmación enunciada en la oración
B. Presenta una indiscutible evidencia de lo planteado en la lectura.
C. Presenta un claro ejemplo de lo escrito en el relato.
D. Se trata de una explicación de lo planteado en la oración.

12. En el segundo párrafo del relato "Caperucita Roja" dice textualmente: "...*Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó y la madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla.*" Si se considera la iniciativa de la madre de enviar a su hija a cruzar un lugar solitario, alejado y con una peligrosidad inminente, se puede afirmar que esa decisión es incomprensible, porque:

A. dadas las condiciones de edad, género, espacio, soledad, entre otras, Caperucita Roja es totalmente vulnerable.
B. dadas las condiciones de edad, género, espacio, soledad, entre otras, una madre es sumamente protectora.
C. dadas las condiciones de edad, género, espacio, soledad, entre otras, los bosques son un albergue de fieras y peligros.
D. dadas las condiciones de edad, género, espacio, soledad, entre otras, no había ninguna garantía de seguridad para la niña.

13. A juzgar por su manera de relatar la historia, ¿cuál es el propósito general del autor al describir la experiencia vivida por Caperucita?

A. Hacerles a las mujeres, especialmente a las niñas, una advertencia de los peligros que corren al confiar y relacionarse con sujetos desconocidos.
B. Hacerles una ilustración a los padres de familia de las consecuencias que pueden correr sus hijos, especialmente mujeres, si no tienen una buena protección.
C. Mediante la trama de un relato con consecuencias trágicas, inquietar a las mujeres sobre desenlace que puede tener su vida por confiar en extraños.
D. Persuadir a las mujeres, especialmente a las niñas, de no relacionarse con hombres adultos.

14. En el tercer párrafo, el autor, mediante el rol actancial de la madre de Caperucita, le manifiesta a la niña una contundente advertencia: "-*Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.*", razón que lo conduce a continuar con la descripción de un relato

A. entretenido, que narra con certeza las consecuencias en que se puede incurrir tras la ingenuidad y la desobediencia.
B. sencillo, que narra las experiencias de una niña desobediente con un final trágico.
C. didáctico, que enseña a la población infantil lo que le puede suceder a las niñas desobedientes.
D. convincente, que se cuenta desde una perspectiva imparcial y objetiva.

15. En el enunciado "*Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar.*", el autor presenta una figura

A. catafórica que promete un rol actancial del héroe de la historia.
B. catafórica que describe el rol actancial del héroe de la historia.
C. catafórica que explica el rol actancial del héroe de la historia.
D. catafórica sin una perspectiva objetiva protagónica.

16. A juzgar por su estilo, tema y estructura, ¿en cuál de los siguientes contextos estaría inscrito el el cuento Caperucita Roja?

A. En un libro de literatura, como material didáctico de uso escolar.
B. En una crónica periodística, con motivo de un especial acerca de las consecuencias de la desobediencia.
C. En una revista académica, como parte de un artículo sobre la vulnerabilidad de la mujer.
D. En un seminario dirigido a profesores especialistas en educación infantil.

17. Al leer el cuento Caperucita Roja, se encuentran expresiones como "- *Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.*;...*El Lobo la vio y se acercó a ella.*;*El Lobo mandó a Caperucita por el camino más largo y llegó antes que ella a casa de la abuelita.*" Estas expresiones son recursos mediante los cuales el narrador pretende, principalmente

A. producir en los lectores un estado de alarma tal que les genere desconfianza interactuar con un extraño.
B. despertar en los lectores un estado de ira tal que ataquen a un extraño que se le acerque a un niño.
C. llamar la atención de los lectores para que estén atentos a cualquier situación de alarma con un extraño.
D. hacer partícipes de sus ideas a los lectores para que estos le apoyen su manera de pensar.

18. Considere el siguiente texto que no está en el cuento Caperucita Roja
Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean.
¿Con cuál de los enunciados del cuento Caperucita Roja está relacionado el texto anterior?
A. La niña caminaba tranquilamente por el bosque cuando El Lobo la vio y se acercó a ella.
B. Un día la abuela de Caperucita, que vivía en el bosque, enfermó...
C. - Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.

D. ¿por qué no hacemos una carrera? Tú ve por ese camino de aquí que yo iré por este otro.

19. Teniendo en cuenta la forma, el contenido y el estilo del texto "El Lobo Calumniado", se puede afirmar que este es

A. un texto argumentativo, a propósito de la mala imagen del Lobo que se difundió entre la gente.
B. un texto expositivo, a propósito de la aclaración que hace El Lobo sobre cómo sucedieron los hechos.
C. un texto narrativo, que contradice el relato "Caperucita Roja".
D. un texto dramático, a propósito de la situación lamentable que padeció El Lobo.

20. Según el enunciado del relato Caperucita Roja"...*el día de su cumpleaños su abuela le regaló una caperuza roja. Como le gustaba tanto e iba con ella a todas partes*..." es acertado afirmar que el autor

A. utiliza un recurso retórico que sugiere la madurez sexual de la niña.
B. describe el atuendo de moda para las jovencitas de la época.
C. implementa una forma de vestir a las niñas de esa edad.
D. define la clase social a la que pertenecía Caperucita.

4.3.1 El Nivel Crítico, según el ICFES

Lea detenidamente cada una de las preguntas y, en las opciones dadas, según la lectura, seleccione la respuesta correcta.

Preste atención a la siguiente situación:

Después de que El Lobo se comió a la abuelita de Caperucita, este se disfrazó como ella y se metió en la cama a esperar a la niña. Cuando llegó, entablaron un diálogo y, al terminar, "...El Lobo se lanzó sobre Caperucita y se la comió también. Su estómago estaba tan lleno que El Lobo se quedó dormido."

1. La situación anterior, pone en evidencia una práctica que, de acuerdo con sus características, se puede definir como

A. cultural por tratarse de ser reparadora y que se conoce como siesta.
B. social, por ser frecuente en las altas esferas de la sociedad europea y que se conoce como descanso matinal.
C. física, por tener como resultado el cansancio y, posteriormente, el sueño.
D. sicológica, porque no toda la gente siente sueño después de comer.

2. En el relato Caperucita Roja, se puede identificar con claridad que su finalidad es llamar la atención de los niños para que:

A. atiendan advertencias y desconfíen de los extraños.
B. conozcan los peligros de los bosques.
C. vean en los extraños a un lobo.
D. llamar la atención de los niños para que vean en los cazadores a un héroe.

3. ¿Qué hace el autor para plantear la vulnerabilidad de los niños y de los ancianos? A. Describe a las personas malvadas como lobos feroces y cualquier lugar como un bosque solitario.
B. Da a entender que los ancianos no deben vivir solos.
C. Da a entender que los niños no deben andar solos.
D. Plantea el peligro, pero propone siempre un héroe salvador.

4. Lea atentamente los dos relatos presentados en el libro: Caperucita Roja y El Lobo Calumniado.

En las opciones dadas, establezca la relación que hay entre ambas historias.

A. Ambas historias se caracterizan por establecer la relación víctima-victimario.
B. Ambas historias se caracterizan por tener un héroe.
C. Ambas historias tienen en común una anciana vulnerable.
D. Ambas historias son narradas en primera persona.

5. Lea el siguiente fragmento:

"...no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme."

¿En qué se parecen el cuento Caperucita Roja y el fragmento?

A. En los dos, El Lobo se deja entrever como un ser amable e inofensivo.
B. En los dos, todo el mundo evita tener una relación con El Lobo.
C. En los dos El Lobo es una representación de la bondad.
D. En ambos corre la voz que El Lobo es malo y peligroso.

6. Lea con atención el siguiente fragmento que alude a una advertencia que le hace la madre a Caperucita:

"- Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque."

¿En cuál de los siguientes lugares un menor de edad o anciano correría menos peligro?

A. En la casa.
B. En la escuela.
C. En un parque.
D. En una taberna.

7. ¿Cuál sería el procedimiento a seguir en caso de percibir que un anciano o menor de edad pueden ser agredidos?

A. Poner el caso en conocimiento de las autoridades.
B. Defender al agredido.
C. Atacar al agresor.
D. Capturar al agresor.

8. ¿Según la información contenida en el cuento, para quién está escrito?

A. para el público infantil, dadas las características de los peligros que los rodean.
B. para los maestros, por su carácter pedagógico.
C. para los padres de familia, por la información formativa.
D. para los padres de familia y docentes por sus características de formación.

9. Lea el siguiente fragmento que no hace parte del texto:

"...Así que decidí darle una lección...corrí a la casa de la abuelita...Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección."

¿Qué relación tiene ese fragmento con el texto "como era tan buena el día de su cumpleaños su abuela le regaló una caperuza roja."

A. Es incompatible con lo escrito en el texto.
B. Es un ejemplo de lo escrito en el texto.
C. Es compatible con lo escrito en el texto.
D. Es una explicación de lo escrito en el texto.

10. La preocupación del cazador por la presencia de El Lobo en casa de la abuelita y de Caperucita, se puede cuestionar, porque:

A. permitió que "pasara mucho rato" conociendo la peligrosidad de El Lobo.
B. no dio aviso a las autoridades, inmediatamente El Lobo entró a casa de la abuelita.
C. no advirtió a Caperucita de la presencia de El Lobo dentro de la casa.
D. no advirtió a la abuelita de la presencia de El Lobo.

11. A juzgar por la forma de presentar la historia ¿cuál es el propósito general del autor con el cuento?

A. Persuadir a los niños de los peligros de relacionarse con extraños.
B. Ilustrar a los padres de familia sobre el cuidado con los niños.
C. Inquietar a los maestros sobre la formación de los niños.
D. Deleitar a los lectores con una historia maravillosa.

12. Al finalizar el primer párrafo, el narrador expone por qué la niña es llamada Caperucita Roja; razón por la cual

A. considera innecesario, llamar a la niña por su verdadero nombre.
B. considera inoportuno, darle un nombre real a la protagonista.
C. considera inapropiado, ponerle otro nombre a la niña.
D. considera irreal un nombre diferente para la jovencita.

13. A juzgar por su estilo, tema y estructura, ¿en cuál de los siguientes contextos estaría inscrito este relato?

A. En una colección de cuentos infantiles que describan la vulnerabilidad de los niños y ancianos en la sociedad.
B. En un seminario dirigido a maestros de escuela interesados en la formación infantil.
C. En una revista académica, como parte de un artículo sobre los orígenes y la importancia de la protección al infante.
D. En un discurso ofrecido a un grupo de padres de familia para reforzar la formación de los niños.

14. En el cuento, la expresión "¡Dios sabía que podía haber pasado!" es utilizada por el narrador para:

A. justificar su preocupación y conjeturar sobre la suerte que corrieron los dos personajes.
B. evidenciar su fe cristiana.
C. despertar la preocupación y temor en los lectores.
D. llamar la atención del lector por el peligro que genera El Lobo.

15. Considere la siguiente información que no está en el cuento:

" La imprudencia deviene de un error de tipo, consistente en un desconocimiento sobre una situación de hecho objetiva. Dichos errores de tipo pueden ser evitables e inevitables." (Wikipedia, Culpa.).

¿Con cuál de los siguientes enunciados se relaciona la información anterior?

A. - A casa de mi abuelita a llevarle esta cesta con una torta y mantequilla.
B. - Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.
C. - ¿Dónde vas Caperucita?
D. - ¿Dónde vas Caperucita?

16. Considere el siguiente fragmento del cuento Caperucita Roja

"En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo…¡Dios sabía que podía haber pasado!"

De las siguientes expresiones, ¿cuál no hubiera dicho el cazador?

A. ¡De lo hecho no hay desecho!
B. ¡Hombre prevenido, vale por dos!
C. ¡A quien madruga Dios le ayuda!
D. ¡El que pega primero, pega dos veces!

17. Teniendo en cuenta la forma, el contenido y el estilo del cuento, se puede afirmar que este es

A. una narración fantástica con características pedagógicas para fortalecer la formación de los niños.
B. un estudio científico con características sicológicas para fortalecer la formación de los niños.
C. un escrito periodístico con características de opinión para fortalecer la formación de los niños.
D. un ensayo con argumentaciones en favor del fortalecimiento de la formación de los niños.

18. El narrador de la historia, hace alusión al bosque para referirse a

A. un lugar sombrío, enorme y peligroso.
B. un lugar donde habitan animales de toda clase.
C. un lugar donde van los cazadores a buscar alimento.
D. un lugar abundan los lobos.

19. Según el primer párrafo de la narración es acertado afirmar que el autor

A. justifica el nombre de pila de la niña y el título de su cuento.
B. relaciona el nombre de la protagonista con el título de la historia.
C. se burla de su personaje por el traje que con frecuencia usa.
D. subestima a su personaje con un apodo originado en una prenda.

Descripción de las preguntas

Como se expuso en el título *Noción de Competencias*la metodología del diseño de cada una de las preguntas de la prueba, implica una afirmación y una evidencia; así mismo, cada pregunta está asociada a uno de los Estándares curriculares del lenguaje y evalúa un aspecto del texto. Con base en lo anterior, observemos la explicación de cada una de las preguntas correspondientes al *Nivel Crítico.*

La Competencia a evaluar, siempre va a ser *la comprensión lectora.*

Pregunta 1	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para distinguir y aplicar conceptos presentados en el texto en una situación real o en contexto.
Pregunta 2	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Infiere estrategias discursivas del texto.
Estándar	Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el propósito de un texto a partir de su contenido y su forma.

Pregunta 3	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Infiere estrategias discursivas del texto.
Estándar	Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar las estrategias usadas por el autor para lograr alguna finalidad particular dentro del texto.

Pregunta 4	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Relaciona y compara diferentes textos.
Estándar	Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para relacionar dos o más textos, ya sea por su contenido o su forma. En este caso se deben establecer relaciones entre el cuento Caperucita Roja y el cuento El Lobo Calumniado.

Pregunta 5	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Relaciona y compara diferentes textos.
Estándar	Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para relacionar dos textos distintos, a partir de su forma y contenido.

Pregunta 6	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
Estándar	Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para utilizar la información del texto en un contexto o situación dada.

Pregunta 7	
Afirmación	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
Evidencia	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
Estándar	Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el procedimiento o paso a seguir en una situación dada a partir del análisis de la información del texto.

Pregunta 8	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el posible público al que está dirigido el texto.

Pregunta 9	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
Estándar	Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para relacionar enunciados de distintos textos.

Pregunta 10	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).
Estándar	Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para analizar los mecanismos de sustentación de una idea e identificar cuándo no son suficientes.

Pregunta 11	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer el propósito comunicativo de un texto a partir del análisis de su forma y contenido.

Pregunta 12	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar las estrategias retóricas que emplea un autor para lograr su propósito comunicativo.

Pregunta 13	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para identificar el contexto en el que un texto se inscribe de forma adecuada.

Pregunta 14	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer recursos retóricos en un texto.

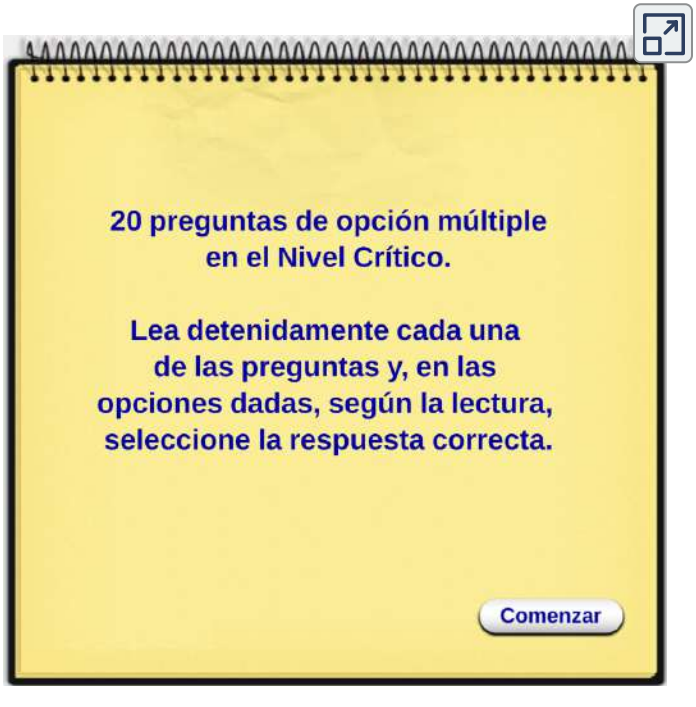
Pregunta 15	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones entre dos textos.

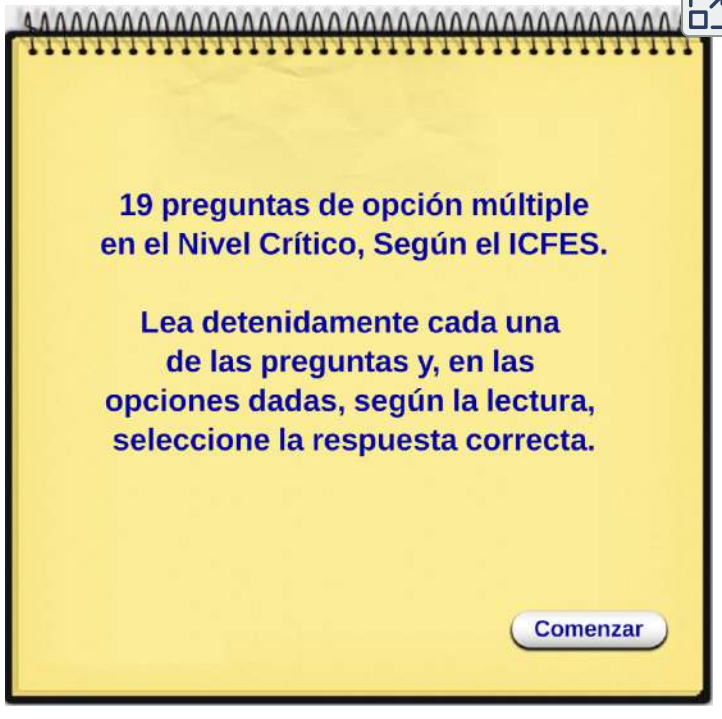
Pregunta 16	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones entre dos textos.

Pregunta 17	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.
Estándar	Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para reconocer tipos de textos a partir de sus características.

Pregunta 18	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
Estándar	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para establecer relaciones entre dos textos.

Pregunta 19	
Afirmación	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Evidencia	Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
Estándar	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
Lo que se quiere evaluar	La capacidad para inferir implicaciones implícitas a partir de la lectura de una parte del texto.




19 preguntas de opción múltiple
en el Nivel Crítico, Según el ICFES.
Lea detenidamente cada una
de las preguntas y, en las
opciones dadas, según la lectura,
seleccione la respuesta correcta.
Comenzar

12 preguntas en 60 segundos
Comenzar

Bibliografía

[1] Chomsky, Noam (1965). **Aspects of the theory of sintax**. Cambridge, Mass.; MIT Press. (Traducción y apunte de la cátedra "Teoría y práctica de la lectura y la escritura I, UNC, Neuquén).

[2] Hymes, Dell (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural Management.

[3] McClelland, David (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. American Psychologist Review 96. p. 20-28.

[4] Piaget, Jean (1981). La formación de la inteligencia. 2da Edición, México.

[5] Dell Hymes (1972), publicado en la revista Forma y Función No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996.

[6] MEN (1998)Lineamientos Curriculares del Lenguaje. Santafé de Bogotá D.C., 7 de junio de 1998

[7] MEN (1998)Op.Cit

[8] Jakobson Roman. (1975). Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Ariel.

[9] García Márquez, Gabriel. (1970). Relato de un náufrago que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de la belleza y hecho rico por la publicidad, y luego aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre. Barcelona, España: Tusquets.

[10] Herrera Morales, Édgar. (2010). Recreación artístico-ambiental del paisaje de Cisneros, su gente y su historia. Medellín: Vieco e hijas.

[11] García Márquez, Gabriel. (1974). La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada. Colombia: Sudamericana.

[12] Flavell, J.H (1985) Cognitive development (2nd de.), Englewwod Clifs, NJ:Prentico-Hall

[13] Donna Wilson y Marcus Conyers (2016), NY:ASCD

[14] Fabio Jurado Valencia

[15] ICFES (2021) Prueba de Lectura Crítica Saber 11.°

[16] MEN (2010b) Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Bogotá, D. C.: MEN

[17] Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista iberoamericana de educación, 59, 43-61.

[18] Op. Cit.

[19] Ricouer, P. (1997). Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Madrid: Siglo XXI.

[20] Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85 (5), 363-394.

[21] McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross, The Psicology of Learning and Motivation (p. 297-372). Boston: Elsevier.

[22] McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009).Op. Cit.

[23] McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009).Op. Cit.

[24] Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm of Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

[25] Gernsbacher, M. A. (1997). Two Decades of Structure Building. Discours processes, 23(3), 265-304.

[26] Gorlée, D. L. (1997). Hacia una semiótica textual peirciana (I). Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica (7), 308-326.Recuperado el 28 de septiembre de 2021

[27] Halliday, M., y Hasan, R. (1976). Cohesion in English (= English Language Series 9). Londres: Logman.

[28] Op. Cit.

[29] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Paris: OCDE.

[30] Lotman, I. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Escritos. Revista del centro de ciencias del lenguaje, 9, 15-20. Recuperado el 17 de agosto de 2021, de

[31] Smith, F. (2003). Understanding Reading. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

[32] Smith, F. (2003).Op. Cit.

[33] Adam, J.M. (1992). Les textes : types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue). Paris: Nathan.

[34] Adam, J.M. (1992). Op. Cit.

[35] Adam, J.M. (1992). Op. Cit.

[36] Adam, J.M. (1992). Op. Cit.

[37] Adam, J.M. (1992). Op. Cit.

[38] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018). Guía introductoria al diseño basado en evidencias. Bogotá, D.C.: Instituto colombiano para la evaluación de la educación - Icfes

[39] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2013b). Consolidación del sistema nacional de evaluación estandarizada: alineación del examen SABER 11.º. Bogotá, D.C.: Icfes

[40] Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, D.C.: MEN.

[41] Gadamer, H. G. (1996). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, España: Ediciones Sígueme..

[42] Kirsch, I. S. y Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. Reading Research Quarterly, 25 (1), 5-30. https://doi.org/10.2307/747985

[43] Sánchez, J. (Coord.). (2007). Saber escribir. Bogotá, D.C.: Instituto Cervantes, Ed. Aguilar.

[44] Mullis, I., Martin, M. et al. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.

[45] Seligman, M. E. P. (1996). The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience. New York: Houghton Mifflin. (Nueva edición, 1996, Harper Paperbacks, ISBN 0-06-097709-4)

[46] http://etimologias.dechile.net/?texto

[47] https://dle.rae.es/texto

[48] Vélez U, Mauricio (2010) Ricoeur y el concepto de texto. Coherencia, vol. 7, núm. 12, enero-junio, 2010. pp. 85-116 Medellín, Colombia : Universidad EAFIT

[49] Berlo, David K. (1984) El proceso de la Comunicación. El Ateneo : Argentina.

[50] ALLIENDE, Felipe y CONDEMARIN, Mabel (1982). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo, Chile, Andrés Bello.

[51] Perrault,Charles (1998)«Cuento № 5. Caperucita roja» en : Cuentos completos de Charles Perrault. Madrid, España: Grupo Anaya. p. 272.

[52] https://dle.rae.es/crítico

[53] Eco Humberto (1987). Lector in Fabula. Barcelona, Lumen.

[54] Van Dijk, T. A. (1977). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid:Cátedra, 1980.

[55] Fearn Lief (1988). El Lobo calumniado. En : "Educación en Derechos Humanos" N° 8. Septiembre 88.

5.1 Índice de imágenes

Figura 1: Conocimiento infinito

Sand-bookSand-book

Owl-readingOwl-reading

Figura 2: Afrodita

Figura 3: Noam Chomsky

Figura 4: Dell Hymes

Figura 5: David McClelland

Figura 6: Social Competence

Figura 7: Comprensión

Figura 8: Descontento

Figura 9: Imaginación

Figura 10: Estrategias cognitivas

Figura 11:Biblioteca

Figura 12:Interrogantes

Figura 13: Estrategias Metacognitivas

Figura 14:Atención focalizada

Figura 15:Skills

Figura 16:learning

Figura 17:competencias

Figura 18:Lápices

Figura 19:Exam

Figura 20:Diseño

Figura 21: Competencia en lectura crítica. Pág. 82

Figura 22: Afirmaciones y evidencias. Pág. 83

Figura 23: Afirmaciones y evidencias. Pág. 84

Figura 24: Tipología de textos. Pág. 88

Figura 25: Tipos de texto. Pág. 90

Figura 26: Tipos de texto. Pág. 91

Figura 27: The flying of the books. Pág. 93

Figura 28: folders. Pág. 97

Figura 29: old book

Figura 30:Quiz

Figura 31:Hungry

Figura 32:Póster Inferencial

Figura 33:Caperucita

Figura 34:Ingenuidad Figura 35:crítico

5.2 Índice de videos

Video 1 Lectura en voz alta

Video 2 Nivel Literal

Video 3 Nivel inferencial

5.3 Índice de interactivos

Interactivo 1: Selección múltiple. Pág. 36

Interactivo 2: Asociación enunciado-término. Pág. 51

Interactivo 3: Selección múltiple. Pág. 51

Interactivo 4: Emparejamiento. Pág. 94

Interactivo 5: Preguntas Sí No. Pág. 94

Interactivo 6: Asociación enunciado-término. Pág. 95

Interactivo 7: Preguntas de falso y verdadero con tiempo. Pág. 95

Interactivo 8: Selección múltiple. Pág. 104

Interactivo 9: Selección múltiple. Pág. 108

Interactivo 10: Selección múltiple. Pág. 115

Interactivo 11: Preguntas de falso y verdadero con tiempo. Pág. 115

Interactivo 12: Selección múltiple. Pág. 138

Interactivo 13: Selección múltiple. Pág. 148

Interactivo 14: Selección múltiple. Pág. 188

Interactivo 15: Selección múltiple. Pág. 189

Interactivo 11: Preguntas de falso y verdadero con tiempo. Pág. 189

DESCARTES
matemáticas interactivas