



**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR -ICFES-
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA**
Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media

“LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE”

Autor. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media

2003

Introducción¹

La evaluación por competencias en lenguaje desde 1991 ha estado inscrita en el marco de una reflexión teórica sobre el desarrollo del lenguaje, en la cual el proceso de significación de lo humano es condición indispensable para lograr la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo social, cognitivo, cultural, estético y físico. Según Luis Angel Baena (1989, 1992), la significación es el proceso en el cual ocurre la transformación de la experiencia humana en sentido. Transformación que se da en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y culturales. La asimilación de la lengua, desde este enfoque, se percibe como el resultado de la integración progresiva del niño en la comunidad verbal. Se considera que es en la interacción con el mundo como él toma conciencia de sí mismo, del otro y del mundo natural y social que le circunda. El niño se integra a la vida como participante en la negociación de sentidos, en un proceso que está presente desde las más tempranas etapas de su desarrollo cognitivo.

En este contexto, el lenguaje, más que tomarse como un sistema de reglas o un instrumento de la comunicación, se concibe como un hecho social que constituye al hombre como sujeto cultural y discursivo. Sujeto que se construye en su experiencia individual y colectiva con el mundo a través del lenguaje. De esta manera toda actividad del hombre se traduce en discurso y se manifiesta a través de textos.

Una orientación de este tipo, supedita el análisis del sistema (de la lengua) al proceso de la significación, a la construcción y búsqueda del sentido a través del uso, a los elementos que intervienen en el proceso de interacción y que tienen que ver con la acción discursiva, y exige a la educación una pedagogía en la que el desarrollo del lenguaje y la construcción de saberes aparezcan en una misma dimensión, *ya que es con y a través del lenguaje como el estudiante construye y desarrolla conocimiento, como significa sus experiencias y le da sentido a las experiencias de otros*. Desde esta línea teórica se le apuesta a una noción de conocimiento en la que el lenguaje es el elemento esencial: el lenguaje estructura y comunica conocimiento.

Asumir esta responsabilidad, tanto en la educación como en la evaluación, requiere tener consciencia sobre el papel que juega el lenguaje en la escuela y fuera de ella, en los procesos de socialización, y en la manera como los individuos interpretan y significan el mundo a través de él.

Atendiendo a estas exigencias y siendo conscientes de la necesidad de apoyar desde la evaluación la construcción de estos espacios pedagógicos, las pruebas

¹ Es importante señalar que las referencias centrales de la evaluación en lenguaje son los Lineamientos Curriculares y los Indicadores de Logros Curriculares, emanados del Ministerio de Educación Nacional.

pretenden rastrear estados en la *competencia comunicativa* de los estudiantes, a través de la lectura de textos.

Desde los planteamientos de la dimensión de la significación, y teniendo en cuenta los postulados de D. Hymes (1996) en torno a este concepto, se entiende por competencia comunicativa *la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos*. Desde esta óptica, si el conocimiento se percibe como un proceso en continua transformación y estructuración en y por el lenguaje, y no como una bolsa de contenidos, entonces la evaluación debe volver la mirada hacia el proceso del conocer.

En éste sentido, hablamos de un “*saber-saber-hacer*” que se sustenta en la posibilidad de una acción, de un hacer inmerso en ese proceso de desarrollo gradual, que se cumple en la construcción y apropiación de herramientas, y que posibilita la transformación de la experiencia humana en sentido.

La decisión de rastrear el estado de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura, respondió desde un principio, al hecho de que el logro de los estudiantes no podía determinarse en razón de unos contenidos sobre literatura y el funcionamiento gramatical del lenguaje, aprendidos comúnmente de manera memorística y descontextualizada. Esto no significa desconocer la importancia del conocimiento teórico sobre el lenguaje y la literatura, lo que se intenta cuestionar es el aprendizaje de reglas y conceptos, sin que en ese proceso de aprendizaje exista una conciencia funcional del lenguaje. En otras palabras, se considera que el estudiante evidencia su competencia comunicativa no sólo al demostrar qué tanto sabe sobre el lenguaje, sino también cuando consigue utilizar el lenguaje (y para algunos, *su* lenguaje) en interacciones exitosas. Se hace referencia aquí a la conciencia que tiene el estudiante sobre el uso del lenguaje, para interpretar o producir textos, atendiendo no sólo a las reglas del sistema gramatical, sino a las condiciones pragmáticas de la enunciación o contextos enunciativos particulares.

Esta hipótesis, sustentada por primera vez en el campo de la evaluación en 1991, no ha sufrido mayores modificaciones, sin embargo, su implementación en el Nuevo Examen de Estado y las recientes aplicaciones de las pruebas SABER, han hecho necesario que se precise cada vez más las implicaciones que ésta tiene para el diseño de los instrumentos. Por tal razón, y manteniendo la misma hipótesis de fondo, la evaluación se ha enriquecido con aportes de la textolingüística, la semiótica y las teorías contemporáneas de la recepción. En esta línea teórica se han trabajado autores como: Mijaíl M. Bajtín (1982), Emile Benveniste (1969), Gérard Genette (1989), Teun A. Van Dijk (1972), A.J. Greimas (1971), Oswald Ducrot (1988), Umberto Eco (1972, 1974, 1977, 1981, 1985, 1988, 1995), y otros.

¿CUÁLES SON LOS REFERENTES DE LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE?

Frente a las teorías que conciben la interpretación como persecución de la intención del autor, y las teorías que entienden la interpretación como seguimiento de la intención del lector, la teoría semiótica de la recepción de Umberto Eco (1972, 1988) afirma la necesidad de buscar en el texto lo que dice con referencia a los sistemas de significación desde los que fue emitido y a su propia coherencia interna. Desde esta perspectiva, la libertad interpretativa del lector está siendo estimulada y regulada por el texto. El destinatario de un texto llena los espacios vacíos que, por naturaleza, el texto contiene, realizando un recorrido por sus diferentes niveles, con base en los conocimientos que el texto le exige y en los movimientos interpretativos que éste, además, motiva en él.

La reflexión que sustenta esta teoría tiene como fundamento la semiótica de Charles Sanders Peirce (1987) y, específicamente, el concepto de “signo” propuesto por este filósofo norteamericano. Para Peirce, hablar de signos es responder a la pregunta por el conocimiento. A la pregunta ¿cómo conoce el hombre? Peirce responde: a través de signos. El signo en Peirce es el resultado de un proceso de interpretación; un signo nos ofrece una versión del mundo; una versión que a su vez debe ser interpretada por otros signos en un proceso que recibe el nombre de semiosis. Así, interpretar un signo es relacionarlo con otros signos que, según el contexto y el universo de discurso, sirven para aclarar o ampliar su significado y su sentido. Esta concepción, aplicada a la comunicación y específicamente al proceso de lectura, se resuelve en una teoría de la cooperación interpretativa que busca distinguir entre interpretación y uso del texto.

En este proceso de cooperación interpretativa, entre los saberes del texto y los saberes del lector, el estudiante se vale, de manera progresiva y regulada por el texto, de conocimientos previos, de representaciones sobre la manera como se perciben y se interpretan experiencias, de saberes que apuntan a las diferentes relaciones entre sujetos y eventos del mundo, de saberes conceptuales sobre temas determinados y situaciones de enunciación particulares. En este intercambio de saberes conocidos y por conocer, es como el lector va construyendo hipótesis de lectura acerca de lo que puede decir el texto. En términos de la semiótica discursiva, se diría que es una interacción entre los códigos desde los cuales lee el sujeto y los códigos desde los cuales el texto prevé sus lecturas, a la memoria de otros textos.

Este proceso de interacción actúa como un abanico de posibilidades interpretativas. En un primer momento las hipótesis del lector son amplias y diversas, debido a que los conocimientos que se activan obedecen, de manera casi arbitraria, a la percepción que se hace el lector de los posibles contenidos textuales. Es necesario aclarar que este aspecto remite a la capacidad del lector para elaborar conjeturas e hipótesis razonables sobre el contenido del texto a partir de sus saberes previos. Estos saberes pueden ser hipercodificados o

hipocodificados, dependiendo de las exigencias del texto. Son hipercodificados cuando el texto remite a saberes altamente socializados, e hipocodificados cuando el texto exige la interpretación de saberes que requieren de un metalenguaje que no es altamente socializado. A medida que el lector avanza en su proceso de interpretación, este abanico se va estrechando para dar paso al descarte y/o la constatación de ciertas hipótesis, o para considerar otras que hasta el momento no se habían alcanzado a vislumbrar. En este juego de conjeturas, de aciertos y desaciertos, de generalizaciones y abstracciones, es como el lector construye el sentido del texto.

A medida que se avanza en el proceso de interpretación, el lector tiene una exigencia de selección de saberes que van desde los más cercanos e inmediatos a su mundo, hasta los conceptuales y específicos de un metalenguaje. Cada texto hace una exigencia de saberes pertinentes a su estructuración y significados posibles. En esta medida se podría llegar a decir que la complejidad de cada texto está determinada por la calidad del proceso lector, es decir, por el carácter exitoso de la comunicación: exigencias del texto (vs) saberes, capacidades y experiencias del lector.

En el proceso de evaluación la cooperación interpretativa entre texto y lector se ve mediada por un grupo de preguntas que apuntan, a partir de la organización de cada texto, a marcar diferentes recorridos de significación del contenido textual, exigiendo del lector un trabajo en función de una hipótesis de lectura global que le permitirá responder a las preguntas: ¿Qué dice el texto?, ¿para qué lo dice?, ¿cómo lo dice? ¿quién lo dice?, ¿desde dónde? Si el lector reconoce lo que dice el texto, podrá entrar a responder la segunda pregunta: ¿Qué pienso yo sobre lo que dice este texto con relación a otros textos?

Los anteriores interrogantes orientan un proceso que exige pasar del trabajo textual (interpretación semántica) al trabajo intertextual (interpretación semántico crítica) para, posteriormente, llegar al trabajo extra-textual (interpretación crítica o propositiva). Se entiende por interpretación semántica el resultado del proceso por el cual el lector, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado; y por interpretación crítica, el proceso mediante el cual el lector intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras) interpretaciones.

En términos de Genette (1989) la intertextualidad regula el proceso de interpretación, entre la experiencia del lector y las exigencias del texto, en cuanto da cuenta de la presencia efectiva de un texto en otro. Es importante anotar que es en este proceso en donde el estudiante pone en juego sus saberes sobre el lenguaje, la literatura y otras disciplinas. En el diálogo con los textos, el estudiante se vale de sus lecturas previas para avanzar, en una lectura relacional, a niveles de interpretación críticos.

Se entiende por texto *toda estructura significativa de signos verbales y/o no verbales en la que sus elementos: sintácticos, semánticos y pragmáticos, conforman una red de significación en continua interacción, en función de un sentido global y de una estructura particular, que es la que diferencia un texto de otro*. El texto y el discurso podrían ser considerados como dos elementos diferentes, que negocian y convergen en el mismo proceso de la significación. En efecto, para una semiótica cuyo objeto son las prácticas significantes, el discurso es el proceso de significación y a la vez el acto que envuelve el proceso de la enunciación. El texto, por su parte, es el que permite organizar y expresar la significación del discurso.

Desde esta óptica, los conceptos de coherencia y cohesión están haciendo referencia al proceso de negociación entre texto y discurso, ya que la coherencia apunta a la orientación intencional del discurso y la cohesión a la organización del texto para lograr la puesta en escena del discurso.

Ahora bien, el proceso de interacción, entre texto y lector, se evidencia cuando el lector consigue producir interpretantes de ese texto, *se considera interpretante cualquier nuevo signo que, desde cierta perspectiva, interpreta, explícita, los contenidos del texto*: son interpretantes de un texto sus ilustraciones, sus resúmenes, sus comentarios críticos, sus adaptaciones a otras sustancias de la expresión e, incluso, los efectos emotivos que pueda producir en su receptor. Es de anotar que, más allá de la infinidad de interpretantes que pueden darse de un texto, éste no soporta cualquier interpretante, y será fundamental distinguir cuándo el interpretante producido por el lector da cuenta del texto y cuándo lo tergiversa.

Teniendo en cuenta el contexto antes señalado y las exigencias que cada día los paradigmas de la ciencia, la cultura y el desarrollo humano le hacen a la educación, lo deseado en la formación de un estudiante en la educación básica desde el lenguaje, tiene que ver con los procesos de comunicación y significación que aportan al desarrollo del pensamiento crítico y a la toma de posición de un sujeto en la cultura. Un sujeto autónomo, capaz de situarse frente a los discursos de la cultura y el conocimiento.

Así, lo esperado de un estudiante que termina su educación básica es la conciencia de uso del lenguaje en diferentes contextos, sujetos capaces de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades comunicativas y exigencias del medio cultural, social y académico que lo rodea. Sujetos capaces de adoptar comportamientos multipolares, analíticos e integrales en la generación y adquisición de conocimientos. Un perfil de egresado que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir sino a su propia actitud hacia la vida y a sus posibilidades de seguir aprendiendo.

Si esto es lo que se espera, entonces una mirada sobre el proceso, en este caso desde la evaluación, debe permitir caracterizar estados o momentos que den

cuenta, a manera de diagnóstico, de lo que se está logrando y de lo que faltaría por lograr, desde los proyectos educativos y proyectos de aula, para conseguir que la práctica pedagógica se convierta en un hacer significativo frente al trabajo con el lenguaje.

¿CÓMO SE EVALÚA EN LENGUAJE?

La prueba está compuesta por preguntas de opción múltiple con única respuesta, que corresponden al objeto de la evaluación: *el proceso de lectura*. Frente a éste, la prueba hace énfasis en la lectura semántica y semántico crítica, es decir, en el trabajo con el texto y en el trabajo del texto hacia otros textos. Mientras la lectura semántica intenta develar el sentido del texto a partir de interrogantes como: ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿quién lo dice?, ¿para qué lo dice?, ¿desde dónde lo dice?, ¿en qué momento lo dice?, la lectura semántico crítica pone en relación esta información con otros textos a partir de presupuestos y conjeturas que son motivados por el texto y por el lector, desde sus experiencias lectoras. El proceso de lectura que realiza el estudiante a través de las preguntas, permite generar dos tipos de resultados: resultados en términos de niveles de logro (ver capítulo 3) y de grupos de preguntas o tópicos.

La estructura de las pruebas prevé la clasificación de las preguntas a partir de la dicotomía entre interpretación semántica e interpretación crítica. En el proceso de cooperación interpretativa, a medida que el lector pasa del sentido superficial al sentido profundo del texto, se ve obligado a realizar una serie de operaciones inferenciales cada vez más elaboradas, actualizando conocimientos y saberes más amplios. Dicho recorrido ha permitido hablar de niveles de logro o estados en la competencia comunicativa. Estos niveles arrojan información sobre lo alcanzado y lo que hay que superar en el proceso de comprensión lectora, como un hacer particular dentro de la competencia comunicativa. Bajo este presupuesto, para las pruebas de los grados 3, 5, 7 y 9, se han definido los niveles de logro descritos en las Tablas 1.1 y 1.2.

Tabla 1.1
Niveles de Logro en Lenguaje Grados 3 y 5

Grados	Niveles		
	B: COMPRENSIÓN LITERAL TRANSCRIPTIVA.	C: COMPRENSIÓN LITERAL A MODO DE PARÁFRASIS.	D: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DIRECTA.
3° y 5°	En este nivel se ubican los estudiantes que al entrar en comunicación con la prueba retienen parte de la información contenida en los textos de manera local. Identifican eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura fragmentaria del texto.	En este nivel se agrupan los estudiantes que superan una comprensión fragmentaria del texto y logran realizar un primer nivel de significado del mensaje, el cual se realiza a través de un proceso de paráfrasis de partes de la información contenida en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura en la que juega un papel importante la selección y síntesis de información.	En este nivel se agrupan los estudiantes que logran establecer relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización y espacialización. Se caracteriza por exigir una lectura en la que se da cuenta de la información que aparece de manera sugerida en el texto.

Tabla 1.2

Niveles de Logro en Lenguaje Grados 7 y 9

Grados	Niveles			
	C: COMPRENSIÓN LITERAL	D: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DIRECTA E INDIRECTA	E: COMPRENSIÓN INTERTEXTUAL	F: COMPRENSIÓN CRÍTICA
7 y 9	En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una comprensión literal de la superficie del texto. Se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto.	En este nivel se agrupan los estudiantes que logran realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto de manera local o global. Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como condición básica para entrar a una interpretación crítica de lo leído.	En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar el nivel de lectura inferencial y entran en un proceso de diálogo con el texto, en el que se incluye la enciclopedia, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, para dar cuenta de partes del contenido textual. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto.	En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una explicación de la interpretación crítica sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina la movilización de saberes para conjeturar y evaluar lo que aparece en el texto. Se identifican, además, las intenciones, las ideologías y las circunstancias de enunciación en el texto.

Adicionalmente, el desempeño frente a determinados momentos de la cooperación interpretativa (saberes del lector – saberes del texto) ha permitido definir cinco grupos de preguntas o tópicos, los cuales se diferencian por el tipo de información a la que el lector debe acudir en el momento de enfrentar cada pregunta. En el siguiente cuadro, se define cada uno de ellos, así como sus exigencias.

1. Identificación	Estas preguntas le solicitan al lector ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Para resolverlas, el lector selecciona, entre las opciones de respuesta, aquella que <i>repite sin alteración</i> la información que aparece en la superficie textual (cuando se trata de información gráfica, el verbo supone alguna licencia). Estas preguntas operan a nivel local exclusivamente.
2. Paráfrasis:	Aquí se le solicita al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información. Todas ellas tienen en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de información; aquí el estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales o globales del texto.
3. Enciclopedia:	Estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción sus saberes previos con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolverlas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüística. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.
4. Pragmática:	Este grupo le solicita al lector reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas, el estudiante debe acudir a la información que le ofrece el texto de manera explícita o implícita, y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas operan a niveles locales o globales.
5. Gramática:	Este tópico le solicita al lector reconocer y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información sobre los elementos del sistema de la lengua y su función en la construcción de sentido. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.

Cuadro 1.1

Grupos de preguntas Pruebas de Lenguaje

Es importante aclarar que aunque la estructura contempla estos cinco grupos, en los grados de 3 y 5, las pruebas hacen énfasis en las preguntas de identificación, paráfrasis, enciclopedia y pragmática. En los grados 7 y 9, las pruebas hacen énfasis en las preguntas de paráfrasis, enciclopedia, pragmática y gramática.

EXIGENCIAS EN LOS TEXTOS

Tanto en las pruebas SABER, como en las pruebas de Estado, se utilizan textos informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, sobre diferentes temas.

Textos de divulgación científica: esta clase de textos son tomados de revistas, periódicos, libros dedicados a la introducción de las ciencias naturales, o fragmentos de ensayos.

Textos periodísticos: presuponiendo que, en la actualidad, un gran número de personas construyen su experiencia lectora sobre esta clase de textos, las pruebas invitan al estudiante a realizar un ejercicio de lectura crítica a nivel de todos los géneros periodísticos. Así, en ella se encuentran desde editoriales, pasando por crónicas, hasta artículos culturales, políticos y económicos donde se hacen análisis con detenimiento.

Textos literarios: ensayos sobre literatura, cuentos, poesía, teatro etc. Se buscan textos de literatura o sobre literatura que permitan hacer lecturas críticas sobre uno o varios fenómenos de la disciplina o con relación a otros campos. Se trabaja, por ejemplo, las relaciones entre literatura y sociedad, literatura y ciudad, literatura y pintura, literatura y escultura, etc. Consideramos que hablar de literatura es poner en contacto al estudiante con los correlatos culturales que les subyacen.

Narrativa icónica: al igual que los textos periodísticos, se parte del presupuesto de que esta clase de textos constituyen un espacio de significación importante. Al igual que con los textos verbales escritos, en las pruebas se intenta que el estudiante realice una lectura en diferentes niveles de interpretación, sobre la puesta de sentidos a través de la imagen. Aunque la prueba no posee categorías de análisis de la semiótica de la imagen, existen algunas categorías generales desarrolladas en el ámbito de la semiótica de los textos verbales que son pertinentes y válidas para pensar y analizar el problema de la lectura icónica.