



# La lectura crítica en el giro digital: retos para la política curricular en lenguaje en Colombia

Alfonso Vargas Franco 

Universidad del Valle

Cali, Colombia

## Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre las implicaciones que tiene el giro digital en la política educativa sobre la lectura crítica en Colombia. El origen de la discusión surge de la lectura de cuatro documentos del Ministerio de Educación Nacional en el área de Lengua Castellana, publicados en las dos últimas décadas (1996-2016), que permite por un lado describir cómo construyen el concepto de evaluación de la lectura crítica y, por el otro, explorar algunas de sus implicaciones para la didáctica de la lectura en la educación básica y media. El análisis de los textos permite ver la irrupción del discurso de la evaluación por competencias a lo largo de toda la escolaridad básica y media, y su articulación con el de la educación superior a través de las pruebas Saber 11 y Saber Pro. Sin embargo, los documentos requieren una importante adaptación a la lectura crítica en internet y las redes sociales para incorporar los profundos cambios que plantea la digitalización de la cultura escrita en la formación del lector crítico.

**Palabras clave:** lectura crítica; evaluación por competencias; evaluación de pruebas; aprendizaje situado; literacidad digital; política curricular; giro digital.

## Abstract

### Critical Reading in the digital turn: Challenges for the curricular policy in Language in Colombia

The purpose of this article is to reflect on the implications of the digital turn in the educational policy on critical reading in Colombia. Based on the analysis of four institutional documents in the area of Spanish Language published by the Colombian Ministry of Education over the last two decades (1996-2016), I, on the one hand, describe how the Ministry construct the concept of critical reading assessment and, on the other hand, explore some of its implications for the teaching of reading in elementary and middle school education. The analysis of the texts reveals the irruption of the discourse of competency-based assessment throughout elementary and middle school and its

articulation with that of higher education through the Saber 11 and Saber Pro tests. However, the documents require an important adaptation to critical reading on the Internet and social networks in order to incorporate the profound changes brought about by the digitalization of written culture and the formation of the critical reader.

**Key words:** critical reading; competency-based assessment; test assessment; situated learning; digital literacy; curriculum policy; digital turn.

### Résumé

#### **La lecture critique dans le tournant numérique : défis pour la politique des programmes de langage en Colombie**

L'objectif de cet article est de réfléchir aux implications du virage numérique de la politique éducative sur la lecture critique en Colombie. L'origine de la discussion découle de la lecture de quatre documents du Ministère de l'Éducation Nationale dans le domaine de l'enseignement de la langue espagnole, publiés au cours des deux dernières décennies (1996-2016), qui permettent, d'une part, de décrire comment ils construisent le concept d'évaluation de la lecture critique et, d'autre part, d'explorer certaines de ses implications pour l'enseignement de la lecture dans l'éducation primaire et secondaire. L'analyse des textes permet de voir l'irruption du discours de l'évaluation par compétences tout au long de la scolarité primaire et secondaire et son articulation avec celui de l'enseignement supérieur à travers les épreuves Saber 11 et Saber Pro. Cependant, les documents nécessitent une importante adaptation à la lecture critique sur internet et les réseaux sociaux afin d'intégrer les profonds changements que la numérisation de la culture écrite pose à la formation du lecteur critique.

**Mots-clés :** lecture critique ; évaluation basée sur les compétences ; évaluation des tests ; apprentissage situé ; littératie numérique ; politique en matière de programmes d'études ; tournant numérique.

## **SOBRE EL AUTOR**

Profesor del Departamento de Lingüística y Filología (Escuela de Ciencias del Lenguaje) en la Universidad del Valle. Es integrante del grupo *Literacidad y Educación*. Sus líneas de docencia e investigación son la lectura y la escritura académica, la lectura crítica, las nuevas prácticas letradas en las redes sociales, así como la formación docente en lengua y literatura. Es Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe de la Universidad Pompeu Fabra.

Correo electrónico: [alfonso.vargas@correounivalle.edu.co](mailto:alfonso.vargas@correounivalle.edu.co)

## **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Vargas, A. (2023). La lectura crítica en el giro digital: retos para la política curricular en lenguaje en Colombia. *Lenguaje*, 51(1), 224-249.  
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12020>

## INTRODUCCIÓN

La expansión de internet y de las redes sociales está produciendo cambios sin precedentes en la historia de la cultura escrita, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un escenario mediático mundial en el que emergen con inusitada fuerza fenómenos como la manipulación de la información en las redes sociales y en diversos medios de comunicación, así como la propaganda, las teorías conspirativas, las noticias falsas (*fake news*), los discursos de negación de la ciencia, etc., se exige a la educación, en forma impostergable, el desarrollo de procesos de lectura crítica en el giro digital como una de las competencias fundamentales de los niños y jóvenes en el siglo XXI.

La mayor parte de la información que reciben y también la que transmiten los niños y jóvenes, definidos como residentes digitales, proviene de su intensa actividad en la red y de su permanente interacción con dispositivos móviles. Por esta razón, develar la ideología de los discursos, sus agentes, sus presuposiciones, sus movidas retóricas y las operaciones semánticas que despliegan sus autores para manipular la opinión implica hoy instalarse en el paso del papel a las pantallas donde se concentran extensivamente las prácticas letradas de los estudiantes. En otras palabras, situarse en “el giro digital” como una actividad construida socialmente.

227

El uso intensivo de dispositivos móviles confiere a los estudiantes de hoy unas características distintivas propias, lo cual lleva a hablar del concepto de portabilidad de las alfabetizaciones y de una personalidad “portátil”. Estas nuevas movilidades están asociadas con prácticas textuales que han transformado principalmente la economía, el trabajo, el consumo, el ocio, la vida familiar, etc. (Mills, 2016).

Las nuevas prácticas textuales de los estudiantes en internet y las redes sociales constituye un desafío para los responsables de las políticas educativas, que deberían preocuparse en forma explícita por la incorporación de las herramientas digitales contemporáneas en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones educativas de los diferentes niveles de escolaridad se enfrentan hoy al reto digital. En otras palabras, el reto de integrar nuevos géneros discursivos híbridos o multimodales en los cuales se combinan diferentes modos de significado en la institución escolar (blogs, chats, videos, fotografía digital, escritura autónoma y colaborativa en plataformas como Wattpad, etc.), las cuales retan las configuraciones históricas de lo letrado que privilegiaban los modos de significado lingüísticos o alfabéticos.

Hoy se habla de un “giro social” en el estudio del lenguaje y la literacidad (Bloome y Green, 2015; Gee, 1999, 2000). Este concepto define no solo el desplazamiento del foco en la actividad individual de los sujetos, sino una orientación hacia la interacción social y cultural con la mediación de la *literacidad* (lectura y escritura), concebida como un conjunto de habilidades y procesos de naturaleza cognitiva en el contexto de prácticas sociales y culturales. En otras palabras, el lenguaje (hablado, escrito, multimodal) se

estudia como un hecho esencialmente social y situado en las interacciones que se producen entre las personas, más que un conjunto de procesos psicolingüísticos que se sitúan en la mente individual.

El “giro digital” se inscribe, precisamente, en estas transformaciones epistemológicas y discursivas. No es ajeno a los cambios a gran escala que se están produciendo en muchas disciplinas y campos. De acuerdo con Knobel y Kalman (2017), el giro digital se orienta no solo a tratar de identificar e investigar la expansión de internet y el uso intensivo de dispositivos móviles, sino también se propone el estudio en profundidad de los cambios que las personas llevan a cabo en la red, así como los nuevos usos relacionados con la forma en la que comparten y confieren significado a los recursos, herramientas y discursos producidos de manera digital.

Así mismo, los teóricos críticos y los estudiosos de la educación constatan en sus trabajos que la sociedad en general se encuentra expuesta a una gran cantidad de información “basura” que circula a través de los medios de comunicación, las corporaciones económicas y las escuelas públicas. Morrell (2008) sostiene que estas instituciones cometen, de manera sistemática, una violencia lingüística y semiótica que conduce a la alienación y a problemas como la obesidad, la depresión, la baja autoestima, el fracaso académico y la dependencia de los bienes de consumo, etc. Los agentes de la información controlan el mundo a través de su poder sobre el conocimiento que se construye y sanciona a través de estas instituciones culturales.

228

Por otra parte, cualquier ciudadano que aspire a construir una vida más autónoma tendrá que enfrentarse y resistir las ideologías latentes en el lenguaje y los textos en una sociedad postindustrial y postmoderna en la que la información constituye un potente capital de intercambio, pero que también entraña los riesgos que supone el nuevo orden digital que desplaza la búsqueda de la verdad hacia la *infomanía* (la abundancia de información) y donde las *fake news* se convierten en informaciones que pueden resultar más persuasivas que los hechos (Han, 2021).

## **MARCO TEÓRICO**

### **Lectura crítica en el marco del giro digital**

*Lo crítico* significa, en la perspectiva de Goatly e Hiradhar (2016), resistirse a los supuestos en los que se fundamentan los denominados argumentos “rationales”, explicando y poniendo en discusión cómo la “lógica” del sentido común establece, en primer lugar, sus categorías. Este presupuesto conduce a un significado más amplio del concepto *crítico*: y contribuye a explicar cómo se construye el mundo y nuestras relaciones en él y con él a través de la lectura y la escritura. Así mismo, ayuda a establecer la pregunta: ¿Con qué criterios juzgamos el discurso y sus afirmaciones, supuestos y valores?

Por su parte, Gee y Hayes (2011) argumentan que la escritura resultaba profundamente peligrosa para el poder estatal y eclesiástico, ya que era una forma de

producción abierta, en principio, para todos. Hoy en día, este problema de la producción y circulación abiertas es mucho más amenazante para los gobernantes y los poderes. Con la expansión de los medios digitales, vivimos en una época en la cual, al menos potencialmente, cualquiera puede producir casi cualquier tipo de contenido (libros, películas, juegos, novedades, ciencia, comunidades de fans, etc.).

No obstante, estos peligros también se revierten sobre los niños y adolescentes en el área digital, y los riesgos de ser víctimas de las noticias falsas y la manipulación informativa crecen exponencialmente.

Sin duda, la emergencia de lo digital en la comunicación y el lenguaje contemporáneos está produciendo cambios profundos en los procesos de lectura y escritura. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL), el lenguaje tiene un papel fundamental en estos cambios, que son, fundamentalmente, transformaciones en la creación de significados y en la comunicación.

Para Barton y Lee (2003), diversos estudios sobre el lenguaje se fundamentaron en un conjunto de conceptos dominantes hasta este momento, los cuales son puestos en entredicho por la evolución de la vida social. En la comunicación digital podemos observar cómo en un sitio web se combinan imágenes y palabras y otros modos de significación.

229

En suma, todos estos cambios están ligados con amplias transformaciones sociales en las cuales la tecnología ocupa un lugar central. Por su parte, Lankshear y Knobel (2011), desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL) sostienen que estos nuevos paradigmas se están desarrollando en la naturaleza de las instituciones, los medios de comunicación, la economía y en todo el proceso de la globalización económica.

En este artículo se defiende que las formas de investigar sobre la cultura escrita se inscriben en determinados momentos históricos y en relación con los factores sociales, económicos, políticos y tecnológicos que constituyen el contexto histórico, pero que exigen hoy diferentes formas de construir y teorizar sobre los modos de leer y escribir. En consecuencia, es importante reconocer la coexistencia de los múltiples paradigmas que hoy están marcando una diferencia significativa en la forma de comprender lo letrado en el "giro digital". En otras palabras, la rápida digitalización de las prácticas de lectura y escritura generadas por la acción humana, en un número cada vez mayor de esferas de la práctica en el siglo XXI (Mills, 2016).

Leer críticamente hoy es una competencia fundamental, junto con la literacidad digital con la cual se encuentra en una relación de interdependencia profunda, no solo para la adquisición de conocimiento, sino también en la construcción de la ciudadanía democrática y el ejercicio de la vida profesional (Cassany, 2006). Se trata de comprender que las competencias que aporta la digitalización están constituidas por discursos y prácticas que exigen a los sujetos comprender y analizar los significados explícitos e implícitos, y las ideologías encarnadas en una multiplicidad de géneros discursivos que cuentan hoy con diverso tipo de soportes multimodales (escritura, audio, video, imagen

fija o en movimiento, táctiles, etc.) y que circulan profusamente en ámbitos académicos, laborales y cotidianos cada vez más digitalizados y multimodales.

Es importante advertir que hasta ahora el enfoque pedagógico se ha centrado más en las distintas posibilidades y limitaciones de los medios digitales y que se ha explorado fundamentalmente cómo afectan a la forma en que los sujetos piensan, actúan, crean significados, establecen sus relaciones con los demás, construyen sus identidades, etc. En este sentido, se requiere adoptar una postura más crítica con respecto a las tecnologías digitales y descubrir cómo estas incorporan ideologías particulares y las agendas de personas o grupos que tienen un acceso privilegiado al discurso público. En este sentido, cabría hablar de la necesidad de incorporar en las políticas curriculares y en los procesos de enseñanza del lenguaje el concepto de *alfabetismo digital crítico* o *literacidad crítica digital* (Snyder, 2013).

De acuerdo con Jones y Hafner (2012), el término "crítico" no significa que solo haya que encontrar defectos en los medios digitales o en las prácticas que sus agentes llevan a cabo en ellos. Se trata de ir mucho más allá para adoptar una postura crítica, asumida como una actitud consciente, una actitud que debería ayudar a los adolescentes como usuarios de las tecnologías digitales y las redes sociales a situarlos en la posición de identificar y poner en discusión las ideologías y agendas ocultas en los textos que se encuentran de los medios digitales y se diseminan en estos.

230

En definitiva, es necesario ajustar el marco teórico de la lectura crítica. En la década de 1990 e incluso en los primeros años del siglo XXI, la pedagogía crítica de Freire y Macedo (1989) y Giroux (1989, 1997, 2006) catapultaron lo crítico. Sin lugar a dudas, los aportes de estos pedagogos críticos resultaron fundamentales para construir un modelo de la lectura y la escritura a favor de la emancipación y como forma de política cultural, destacando la naturaleza política de la educación.

Sin embargo, hoy existe una significativa diferencia en las aproximaciones para comprender la literacidad (*literacy*) como consecuencia del giro digital (Mills, 2016). Ser letrado hoy es mucho más diverso y complejo, y requiere un modelo de literacidad múltiple que comprenda diversos lenguajes y medios (Gutiérrez Martín, 2003). Dicho de manera sencilla, la cultura escrita tradicional no puede constituir el único punto de referencia de la educación, como ocurría hasta hace un par de décadas y necesita incorporar nuevos marcos de interpretación como las literacidades múltiples (Kalantzis *et al.*, 2019) que incluyen, por ejemplo, textos multimodales con nuevos soportes (escrito, audiovisual, espacial, táctil, gestual, etc.).

Finalmente, esta revolución digital ha sido definida de manera certera por Baricco (2019): "creemos que la revolución mental es un efecto de la revolución tecnológica, y en cambio deberíamos entender que lo contrario es la verdad" (p. 35) y viene ligada con una revolución en la escritura. La emergencia de las tecnologías digitales, en rápida evolución, plantea nuevos desafíos a los que se enfrentan los estudiosos de la escritura y profesores de lenguaje, que consisten en comprender la naturaleza recursiva de las

relaciones entre las tecnologías de la comunicación en constante cambio y las prácticas letradas dentro y fuera de la escuela (Mills y Stornaiuolo, 2018). Estos investigadores advierten que si bien podemos estar tentados a caracterizar estas prácticas comunicativas apuntaladas por las tecnologías digitales como "nuevas" también debemos reconocer que las prácticas letradas de las personas siempre se transforman en el tiempo y el espacio en relación con los ritmos de la vida social y cultural.

Los textos digitales muestran divergencias en aspectos como la ocultación del autor del mensaje, el grado de privacidad y el control sobre el tipo de información (Cassany, 2006; 2012; Herring, 2001). Estas transformaciones de las prácticas letradas y de los discursos digitales modifican profundamente el concepto de comprensión lectora.

El tema de la lectura crítica en español mediada digitalmente es hoy un asunto emergente en la investigación sobre la enseñanza de la comprensión lectora. Es un campo nuevo en relación con las estrategias y recursos que despliegan en la red los lectores para convertirse en lectores asiduos y críticos (Cassany, 2006, 2012; Fainholc, 2007; Fuentes, 2012; Perelman, 2011).

### **El problema objeto de reflexión**

231

Por esta razón, se revisan cuatro documentos de política curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el área de lenguaje en Colombia, que se encuentran vigentes con el propósito de evidenciar cómo construyen el concepto de evaluación de la lectura crítica, así como la ideología que subyace en ellos y su posible articulación con la lectura crítica digital:

Los textos que hacen parte de la revisión son:

- Lengua Castellana. Lineamientos curriculares (MEN, 1998).
- Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Lenguaje (Duarte y Cuchimaque, 1999).
- Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11. (MEN, 2013).
- Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje (MEN, 2016)

Algunos de los recientes resultados de las pruebas PISA, que lleva a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), a la que Colombia se adhirió desde el año 2013 y fue aceptada formalmente el 28 de abril de 2020, se inscriben en el marco de decisiones de tipo político e ideológico del gobierno colombiano para insertarse dentro del modelo económico neoliberal.

Estos resultados, publicados en 2020, corresponden a la medición hecha en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias en 2018 (las pruebas se aplican cada tres años a estudiantes de 15 años), mostraron preocupantes resultados de los alumnos colombianos en estas asignaturas. Estos abrieron de nuevo la discusión sobre la calidad de la educación



colombiana, la formación de maestros, las causas de este nuevo descenso en los resultados de los adolescentes, la ineficacia de los planes de mejoramiento de la educación en el país, la inutilidad del aumento de las cifras de financiación de la educación pública, etc. Colombia ocupó los últimos lugares dentro de los países evaluados por este organismo internacional.

De acuerdo con estos resultados, los estudiantes colombianos tuvieron una leve mejoría en matemáticas; sin embargo, en las áreas de lectura y ciencias presentaron resultados más bajos que los obtenidos en 2015. En concreto, en el área de lectura Colombia obtuvo 412 puntos, 75 puntos menos que el promedio, logrando 13 puntos menos que en la medición de 2015.

En conclusión, Colombia desmejoró en comparación con los resultados de la última prueba. No obstante, como señalan los investigadores de la OCDE, nuestro país mejoró en todas las materias, si se considera un período más largo desde que el país comenzó a participar en estas pruebas, en 2006.

Se produjeron avances modestos en la reducción de las brechas entre los países de la OCDE y Colombia en las áreas de Matemáticas y Ciencias, si se comparan los resultados de las pruebas de 2015 y 2018. En la primera de estas áreas en 2015 Colombia estuvo por debajo 100 puntos, una diferencia que se redujo a 98 puntos en 2018, mientras que en ciencias se redujo de 77 puntos a 76 en este mismo período.

232

Sin embargo, en el componente de lectura la brecha se profundizó en estos últimos tres años, puesto que en 2015 la diferencia con los países de la OCDE fue de 68 puntos y en el año 2018 fue de 75 puntos. De acuerdo con Gabriela Ramos, directora de la OCDE, estos resultados pueden ser la consecuencia del mayor desinterés de los adolescentes en todo el mundo por el placer de la lectura y un uso cada vez más intensivo de internet como fuente de información y entretenimiento (COLPRENSA, 2019).

En efecto, lo que subyace a las concepciones sobre la evaluación, que suelen presentarse de manera neutral, tiene un profundo significado para el diseño curricular y la transformación del modelo educativo, a tal punto que se trata de una de las dimensiones de la cultura escolar en la que se presentan mitos, supuestos y creencias que ponen en evidencia la resistencia al cambio (Moreno Olivos, 2011).

En este sentido, es preciso describir cómo se han configurado nuevos conceptos sobre la evaluación, que a nuestro juicio presentan avances en la estructuración de un discurso pedagógico sobre la evaluación de la lectura crítica, y plantear algunos desafíos que es necesario enfrentar como los derivados de la digitalización de la enseñanza de la lectura y la escritura.

## Elementos de análisis de los textos

Los documentos objeto de estudio constituyen un archivo y muchos de ellos han sido digitalizados y se encuentran ya disponibles en línea para la comunidad educativa colombiana. En el caso de la investigación con documentos, Hernández Sampieri *et al.* (2006) proponen responder, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el productor del texto?
- ¿Qué ideologías detenta?, ¿es objetiva su exposición?
- ¿Qué tan estrecha es su relación con los hechos? (protagonista, actor secundario, testigo. En definitiva, qué rol ha jugado).
- ¿Sus fuentes son respetables y rigurosas?
- ¿Quién o quiénes los diseñaron?
- ¿En qué contexto, en qué fecha y con que motivaciones fueron elaborados?
- ¿Por qué los diseñaron? o con qué propósito?
- ¿Qué presuposiciones, valores e ideología tenían o tienen los autores de los documentos?

233

En definitiva, el trabajo sobre los textos es decisivo para comprender el pensamiento de las instituciones de la vida social contemporánea (Rapley, 2014). En este caso se trata de poner un signo de interrogación sobre el sentido de los documentos del MEN. Es necesario reflexionar sobre cómo las instituciones y quienes trabajan en ellas han hecho suyos los discursos del emprendimiento, la eficacia y la competencia (Martín Rojo *et al.*, 2020). Sin duda, es importante problematizar estos discursos que emanan del MEN hacia las instituciones educativas y los docentes.

De acuerdo con el modelo de análisis lingüístico de los textos de Fairclough (2001), es importante comenzar por identificar la organización total del texto desde el punto de vista de sus superestructuras textuales: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, etc.

En el caso de los documentos objeto de este estudio, en estos prevalece una organización superestructural de tipo expositivo en la cual se explican los conceptos tales como evaluación por competencias, evaluación auténtica de los aprendizajes, alineación de las pruebas, lectura crítica, etc. Desde el punto de vista de la argumentación se defiende la pertinencia de estos constructos para la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada (SNEE) y la adopción del discurso de la evaluación por competencias.

Los documentos serán analizados para observar cómo emergen discursivamente sus conceptos operativos clave, entre los cuales sobresalen *evaluación, evaluación auténtica de los aprendizajes, competencias, alineación de las pruebas estandarizadas, lectura crítica*, entre otros constructos, para establecer juicios razonados sobre la calidad de la educación en

Colombia y también para comprender el desajuste que existe con los conceptos de literacidad crítica digital.

## **RESULTADOS**

El análisis de los textos oficiales permitió encontrar, entre otros aspectos, la emergencia de unas construcciones discursivas prominentes, entre las cuales surgieron con mucha fuerza las siguientes:

### **Tipos de competencias**

Los documentos que examinamos establecen una clasificación de los tipos de competencia:

- Competencias genéricas. En términos sencillos son consideradas las competencias para la vida porque aglutinan aquellas que son indispensables para la actuación laboral, social y ciudadana, independientemente de cada profesión. Tienen, además, un carácter longitudinal por cuanto están relacionadas con el proceso educativo a lo largo de la vida. Junto con las áreas de razonamiento cuantitativo, comunicación escrita e inglés se encuentra la lectura crítica.
- Competencias No-genéricas. Estas competencias se encuentran inscritas o pertenecen a las actividades y oficios laborales particulares.
- Competencias ciudadanas. Competencias sociales y ciudadanas.
- SNEE. Las construcciones discursivas examinadas permiten comprender que existe en estos documentos del MEN la pretensión de consolidar un discurso oficial sobre evaluación.
- Prueba de lectura crítica (Lenguaje y Filosofía)

234

### **Evaluación auténtica de aprendizajes situados**

Los textos del MEN sobre evaluación, específicamente los que pertenecen al componente de la lectura crítica, se basan en la perspectiva de la enseñanza situada. En este enfoque, la enseñanza se estructura en torno a prácticas auténticas de aprendizaje, y las pruebas deben ser coherentes con estas, de tal manera que también se lleve a cabo una evaluación auténtica. También se conoce con el nombre de “evaluación centrada en el *desempeño*”, la que exige a los estudiantes demostrar que tienen capacidades o habilidades en actuaciones explícitas. En definitiva, la principal premisa de la evaluación auténtica es que es necesario evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga, 2006).

Este tipo de evaluación se fundamenta en los postulados del constructivismo y del aprendizaje significativo. Pretende, en esencia, indagar qué conoce el estudiante o qué tan competente es empleando una diversidad de estrategias y procedimientos evaluativos (Ahumada, 2005; Díaz Barriga, 2006). Así mismo, se propone superar lo que

muestra un examen oral o escrito (ya sea a través de respuestas breves o extensas). En consecuencia, una evaluación auténtica debería ocuparse de situaciones de aprendizaje real y problemas relevantes y retadores desde el punto de vista cognitivo, que no son susceptibles de ser solucionados o abordados con una batería de respuestas rápidas, escogidas de un acervo de preguntas (Ahumada, 2005).

### La consolidación del SNEE

Desde el 2015 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se propuso alinear las pruebas en los grados 3.º, 5.º, 9.º, 11.º y Saber Pro (evaluaciones por competencias que se aplican a los estudiantes de los diferentes programas profesionales en la educación superior y requisito para la obtención del título profesional). El análisis de los textos permite observar la pretensión de lograr la transversalidad y la unidad de criterios entre competencias y componentes de las diversas áreas para consolidar el SNEE. Este sistema nacional de evaluación se fundamenta en el modelo de evaluación por competencias y establece una articulación entre los saberes de las diferentes áreas, a la luz de lo señalado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006).

235

Por su parte, en el documento de Alineación del examen Saber 11 del SNEE (MEN, 2013) pretende, en primer lugar, introducir una prueba de Competencias Ciudadanas y establece, además, que “Lenguaje y Filosofía se fusionarían en una prueba de Lectura Crítica” (p. 6). Las competencias ciudadanas se evaluarán en una prueba de “Sociales y Ciudadanas”. Es necesario precisar también que las competencias ciudadanas ya se han aplicado en las pruebas Saber 5, Saber 9 y Saber Pro.

Así, la prueba de Ciencias Sociales pasó a tener un componente de competencias ciudadanas, y posteriormente su designación cambió a Sociales y Ciudadanas, que se evalúan desde la educación media en adelante.

El análisis de los textos arroja, entre sus principales resultados, la expansión del discurso de la evaluación por competencias desde el año 1998, la fusión de las áreas de Lenguaje y Filosofía en el componente de Lectura Crítica, lo cual plantea transformaciones en el modelo educativo, así como el posicionamiento estratégico del discurso sobre el ajuste y la alineación de las pruebas estandarizadas en 3.º, 5.º, 9.º, 11.º y Saber Pro (educación superior).

La prueba de lectura crítica se aplica entonces en los diferentes niveles de la educación básica, media y en la universidad para evaluar las competencias de los estudiantes. En este nivel de la educación superior el examen Saber Pro constituye un requisito para la obtención del título profesional.

Se concluye, entonces, que la lectura crítica ocupa un lugar prominente en el nuevo sistema de evaluación estandarizada del MEN: “En efecto, contar con las competencias propias de la lectura crítica es haber desarrollado hasta un nivel avanzado las

competencias que se evalúan a través de todas las pruebas de Lenguaje” (MEN, 2013, p. 22).

Estos documentos se articulan en diferentes períodos de tiempo para consolidar un SNEE, cuyo propósito es la articulación de la educación básica, la media y la superior. Para lograr este objetivo se pretende lograr la alineación de las diferentes pruebas que lo conforman: “Estar alineados significa estar articulados en virtud del hecho de que evalúan unas mismas competencias en diferentes grados de desarrollo” (MEN, 2013, p. 23).

En relación con los documentos seleccionados para la lectura hay que anotar que se trata de documentos del MEN, cuyo propósito institucional es servir de guías de los docentes de educación básica y media para la implementación de las políticas educativas del Estado en las instituciones escolares colombianas. Tienen un carácter público y pretenden cohesionar los discursos y prácticas oficiales en materia de evaluación.

Estos textos se articulan, además, con decretos, normas y leyes que regulan la educación como derecho fundamental, según lo consagran la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Los autores son profesores e investigadores que detentan la condición de expertos en el área de Lenguaje y en la elaboración de pruebas estandarizadas, que son contratados por el MEN para su diseño, y aunque en muchos de los textos de política curricular del área se sostiene que fueron discutidos en diversos escenarios con los profesores, estos suelen quejarse de que no los han tenido en cuenta en su construcción y socialización, o que estos procesos no se cumplen de manera concertada y profunda.

El análisis del discurso como instrumento de estudio distingue, según la fuente del mensaje, entre la *autoridad mostrada* y la *autoridad citada*. Esta última funciona en apoyo del discurso emitido por un locutor L1 para legitimar, frente a su interlocutor L2, un decir o una manera de actuar que se circunscribe a una fuente que se define como “legitimante” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 76).

Así, el discurso oficial del MEN en materia de evaluación está investido de una *autoridad legitimante* que pretende sostener todos los discursos que sobre la evaluación de la calidad de la educación circulan en la institución escolar.

Por otro lado, y en relación con la naturaleza de los estudios con textos, Rapley (2014) señala que:

Algunos trabajos con textos se centran específicamente en cómo las ideas, prácticas e identidades emergen, se transforman, mutan y se convierten en las cosas relativamente estables que tenemos hoy. Tratan de comprender y describir la trayectoria (histórica) de las ideas, las prácticas y las identidades contemporáneas que todos damos por sentadas en este momento. Estas ‘historias del presente’ nos recuerdan que lo que damos por descontado tiene a menudo comienzos complicados y esotéricos. (p. 156).

## Alineación de la prueba

Se trata de una construcción nominal que aparece junto con el acto de habla “alinear”. La alineación de la prueba ICFES-MEN comenzó en el período 2010-2013, con un pilotaje para los calendarios A y B que se aplicó en 2014, y se implementó de manera más sistemática desde el período 2015-2016. Este acto de habla es fundamental porque describe la búsqueda de alineación de las pruebas en 3.º, 5.º, 9.º, 11.º y las pruebas Saber Pro, que deben presentar los estudiantes de la universidad para certificar sus competencias profesionales y académicas.

El acto de habla “alinear” está asociado con los sustantivos “transversalidad” y “unidad” para designar la articulación de la evaluación entre competencias y componentes de las diversas áreas con el propósito de consolidar el SNEE, que se fundamenta en el modelo de evaluación por competencias y busca también conseguir la articulación entre los saberes de las diferentes áreas a la luz de las orientaciones curriculares establecidas en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006).

El significado del acto de habla “alinear” es, en definitiva, obtener resultados comparables con otras pruebas del SNEE, Saber 3, Saber 5, Saber 9, Saber 11, y Saber Pro. Esto significa, entre otras cosas, una reestructuración profunda de la evaluación de competencias genéricas.

La alineación como discurso se plantea el cumplimiento de varios propósitos:

- Evaluar el grado de implementación de las competencias genéricas, especialmente en la educación media.
- La búsqueda de un determinado grado de certeza para sopesar el avance de un nivel escolar a otro.
- La recopilación de información válida para analizar el sistema educativo y las consecuencias de las políticas educativas en los diferentes grados escolares.
- Estudiar los nexos de los procesos y las prácticas de enseñanza en los diferentes niveles de acuerdo con tres textos fundamentales: Lineamientos Curriculares, los Estándares para la excelencia en educación y los Lineamientos de educación en la universidad.

Por ejemplo, la alineación de la prueba Saber 11 se fundamenta en el presupuesto de un sistema integrado en el cual el MEN pretende que exista un fuerte grado de interdependencia entre los avances en los grados anteriores y los nuevos con relación al desarrollo de competencias genéricas. Así, la prueba Saber Pro para la educación superior también hace parte del SNEE.

A continuación, se explican las definiciones de las construcciones discursivas que sustentan las concepciones y puntos de vista del MEN en torno a los conceptos operativos

más importantes alrededor de los cuales gira la evaluación por competencias y el lugar que ocupa dentro de ellas la lectura crítica.

### **La evaluación de competencias**

La evaluación de competencias se dirige a actividades más exigentes que las de saberes o aptitudes, que son más susceptibles de adiestramiento o entrenamiento.

Se trata de los denominados *performativos*, cuya sola formulación equivale a cumplir una acción. Este enfoque de la pragmática lingüística permitió superar el enfoque centrado en la competencia lingüística de las personas. En otras palabras, parte de una concepción de la habilidad de un hablante oyente ideal que actúa dentro de una comunidad lingüística homogénea para actualizar el sistema de reglas adquirido de manera innata por los individuos y de carácter universal; para pasar a la competencia comunicativa, definida como la capacidad que posee un sujeto para usar el lenguaje para establecer una interacción con otros en determinados contextos, franqueando la frontera de las normas universales para construir una relación dialógica con los otros (Duarte y Cuchimaque, 1999).

De acuerdo con este giro de lo lingüístico a lo comunicativo, la evaluación no se ocupa tanto de establecer cuánto sabe un sujeto como de comprender cómo usa el lenguaje para entender el mundo en diversas situaciones reales de comunicación. Esta visión de la evaluación se viene aplicando a partir de 1991, fecha en la que comenzó la evaluación de la calidad de la educación y en el caso particular del Área del Lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas (Duarte y Cuchimaque, 1999). En definitiva, el enfoque del aprendizaje por competencias defiende que el conocimiento se obtiene y se posee para hacer cosas con él que tengan un significado para el sujeto.

238

### **Prueba de lectura crítica (Lenguaje y Filosofía)**

El propósito del SNEE es que al concluir el grado 11 los alumnos puedan leer de manera crítica. En el apartado de “Saberes específicos” que se exponen en los *Estándares de Lenguaje* (MEN, 2006) encontramos, por ejemplo, los siguientes enunciados en los cuales emerge con mayor fuerza que en los niveles de 5.º a 9.º la construcción de lo crítico, por parte de los estudiantes en los diferentes aspectos de la comprensión y producción textual, aunque con la ausencia del discurso oral, para citar un caso, (p. 40):

#### **PRODUCCIÓN TEXTUAL**

“Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos argumentativos orales y escritos”,

## COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

“Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”;

## LITERATURA

“Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto [de] forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y

## MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

- “Interpreto de forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”.
- “Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados”

## ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

239

“Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo”



**Pruebas de lectura crítica. Tipología de textos.**

En relación con los tipos de textos escritos, la prueba de Lectura Crítica se ocupa de los tipos de textos mostrados en la Tabla 1:

**Tabla 1. Modelo de lectura crítica**

Textos continuos (escritos)		Textos discontinuos (tablas, mapas, infografías, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Identificación y comprensión de los contenidos explícitos de los textos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprensión de la articulación de las partes de un texto para darles sentido global”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reflexión y evaluación del contenido de los textos”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Identificación de los elementos locales de un texto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprensión de la manera como se relacionan los elementos de un texto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Establecimiento de relaciones entre el texto y contenidos que no encuentran en él”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprensión de los componentes explícitos de un texto: palabras, oraciones, formas gramaticales básicas”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprensión de la organización semántica y de la estructura formal de un texto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reconocimiento de estrategias discursivas”.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Evaluación de la validez y veracidad del contenido de los textos”.</li> </ul>

Fuente: ICFES (2018, p. 19)

**La lectura crítica en el texto de los (DBA). Lenguaje**

Los enunciados que mencionan de manera explícita o entre líneas diversos componentes de la lectura crítica que se presentan a continuación permiten ver la incorporación sistemática del discurso sobre la lectura crítica a lo largo del currículo en los niveles de básica y media:

Grado 5.º

El componente de la criticidad emerge en los Derechos Básico de Aprendizaje (DBA) desde el grado 5.º, en el apartado 5 (p. 26):

Enunciado

“Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la información explícita e implícita”.

Evidencia de aprendizaje.

- “Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio”.

Aunque el enunciado hace alusión a la información implícita esta no se relaciona, por ejemplo, con la ideología del autor, los posibles sesgos o prejuicios que están contenidos en esta, si es una información verídica, de fuentes rigurosas, reconocidas y confiables, etc.

#### Grado 6.º

##### Enunciado

“Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de un contenido y estructura (p. 26).

##### Evidencia de aprendizaje

- “Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones del mundo que proponen” (p. 26).
- “Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje de los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción para participar en los procesos comunicativos de su entorno” (p. 28).
- “Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción para participar en los procesos comunicativos de su entorno” (p. 28).

##### Evidencia de aprendizaje

- “Reconoce una visión particular del mundo de las distintas interlocuciones a las que accede en los medios de comunicación”.
- “Interpreta información específica en los contenidos emitidos por diversos medios de comunicación”.
- “Busca información específica en los contenidos emitidos por diversos medios de comunicación”.

#### Grado 7.º

En los primeros enunciados de los DBA de 7.º grado no se identifica propiamente un discurso sobre la criticidad; no obstante, algunos enunciados podrían inscribirse en esta búsqueda:

##### Enunciado

- “Clasifica la información que circula en los medios de comunicación con los que interactúa y la retoma como referencia para sus producciones discursivas”.

##### Evidencia de aprendizaje

- “Recoge información con el fin de expresar el punto de vista frente a los medios de comunicación con los que interactúa”.
- “Selecciona la información principal que encuentra en los diferentes medios de comunicación y la utiliza para apoyar sus producciones”.

- “Analiza la estructura de la información que circula por los medios de comunicación y la emplea como soporte para sus producciones discursivas”.

#### Grado 8.º

1. “Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen”.

#### Evidencia de aprendizaje

- “Identifica la función social de los medios de comunicación y otras fuentes de información de la cultura, como una forma de construcción de identidad”.

En estos enunciados se destaca el acto de habla “identifica” para hacer referencia a la función social de los medios de comunicación, junto con la orientación hacia la selección y análisis de la información. Sin embargo, no queda claro lo que se pretende afirmar en la frase adverbial “como una forma de construcción de identidad” en esta última *Evidencia de aprendizaje*, lo que connota alguna vaguedad. No se sabe si se trata de la identidad personal, social o interactiva del estudiante o su identidad étnica y cultural.

En estos DBA se podría profundizar, a partir del Análisis crítico del discurso (ACD), aspectos como la ideología que sostiene, legitima y transmiten estos medios, en tanto que poderosas corporaciones económicas con una fuerte influencia en la élite estatal y en la agenda pública, y cuyo propósito es contribuir al sostenimiento de la hegemonía:

242

- “Compara la información presentada en diferentes noticias”.
- “Analiza el lenguaje empleado en cada medio”.
- “Comprende el manejo que cada medio hace de dicha información”.
- “Considera las implicaciones sociales que conlleva cada mensaje presentado”.

En efecto, los enunciados no profundizan los aspectos controversiales sobre el modo de organización de la información periodística y su función en los medios de comunicación.

#### Grado 9.º

1. “Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular”.

#### Evidencia de aprendizaje

- “Participa en medios escolares en los que plantea su postura frente a un acontecimiento, situación o problemática que llaman su atención o que incide en la cotidianidad institucional”.
- “Infiere significados implícitos, referentes ideológicos, sociales y culturales en los medios con los que interactúa”.

- “Elabora esquemas en los que relaciona las problemáticas que identifica en los medios de comunicación para proponer alternativas de confrontación y resolución”.

Ejemplo:

- “Hace interpretaciones a partir de los titulares y las imágenes en un texto informativo”.
- “Define el significado de las palabras de acuerdo con el contexto y la situación comunicativa en la que se ha producido un texto”.

Los dos primeros ítems de las evidencias de aprendizaje se orientan hacia dos objetos diferentes: no es lo mismo un medio de comunicación escolar si se lo compara con los medios de comunicación tradicionales. Llama la atención que en el segundo ejemplo se haga un llamado a una tradición propia del comentario filológico más tradicional, después de un enunciado que presenta un carácter más discursivo y más significativo desde el punto de vista pedagógico.

### **Resultados del análisis de los textos del MEN: avances**

243

En este apartado se exponen algunos de los avances que presentan los textos de política curricular del MEN en relación con la evaluación por competencias y la lectura crítica. Existe un esfuerzo significativo por parte del MEN para sistematizar el desarrollo de la propuesta de evaluación por competencias, en general, y de la lectura crítica, en particular. Existe una buena cantidad de documentos que han sido publicados en forma conjunta por el MEN y el ICFES, de los cuales solo elegimos una muestra específicamente orientada al tema de la criticidad.

Sin duda, la vinculación de la díada evaluación por competencias y lectura crítica con el tema de los medios de comunicación es un logro, que en el momento de publicación de los Lineamientos de Lengua Castellana resultó relevante en el currículo educativo en el área de lenguaje.

En relación con el tema de la lectura de los medios de comunicación, el análisis del discurso de los mensajes en los medios masivos de comunicación se fue forjando lentamente desde las décadas de 1970 y 1980 y se convirtió en un objeto de creciente interés por su influencia sobre la opinión pública (Van Dijk, 2006), y sobre todo por constituirse en instrumentos al servicio del poder y de las relaciones de dominación (Castells, 2013; Van Dijk, 1990,1994).

Es plausible, entonces, la pretensión de enseñar a comprender que el poder contemporáneo se ejerce a través de la manipulación del discurso (Van Dijk, 1994) y que los medios actúan no solo como plataformas de transmisión de discursos para las personas, sino como poderosas empresas para legitimar ideologías que contribuirán en la aceptación de su situación en la sociedad a través de profundas campañas de

propaganda que defienden los modelos mentales de los poderosos (Chomsky, 1992; Chomsky y Hermann, 1990; Van Dijk, 1994).

Por esta razón, consideramos que se trata de una primera aproximación significativa al entramado de los medios masivos, en la cual se ven implicados como receptores o usuarios los estudiantes y por la poderosa influencia que estos ejercen sobre sus creencias y puntos de vista como sujetos.

La clasificación entre textos continuos y textos discontinuos podría verse también como un logro de la propuesta de lectura crítica. La proliferación de textos discontinuos como tablas, mapas e infografías en la comunicación cotidiana y científica amerita su incorporación en las pruebas de lectura del MEN.

En la prensa escrita, en los diarios digitales, así como en revistas en ambos soportes y también en las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc.), en los libros de texto, etc., circulan muchos textos discontinuos sobre asuntos de interés público, razón por la cual su inclusión en el componente de lectura crítica de la prueba constituye también un logro en materia de la comprensión y la criticidad. En tiempos de la pandemia el gobierno y los medios de comunicación escritos ponen en circulación diariamente en las diferentes redes sociales infografías sobre la curva epidemiológica de la enfermedad de la Covid-19, para citar un ejemplo.

Finalmente, consideramos significativo en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) la importancia que se le concede a la literatura en la formación del lector crítico. Al respecto, Jurado (2016), apoyándose en Eco (1981), sostiene que es necesario comprender cómo el autor construyó su texto, sin abandonar el placer de la lectura, en contraste con la práctica de lectura del lector ingenuo que se queda solo en el disfrute de la historia que se narra. De igual manera, el diálogo entre textos emerge como una posibilidad de disfrutar de manera más consciente la lectura, pero también de alcanzar el nivel crítico-intertextual (Jurado, 2004).

244

## **Desafíos**

En conjunto, la selección de los textos de política curricular del MEN en relación con la evaluación por competencias y la lectura crítica no han incorporado aún el giro digital sobre el lenguaje y su impacto en la cultura escrita contemporánea. Los estudiantes del siglo XXI son residentes digitales, de acuerdo con la metáfora de White y Le Cornu (2011), y sus prácticas letradas han migrado a las redes sociales e internet como escenarios privilegiados de su vida en línea y *offline*.

Así que si lo que se pretende es fundamentar una perspectiva de la evaluación por competencias y la lectura crítica en el siglo XXI, estas necesariamente deberían orientarse hacia la lectura crítica en el contexto de la revolución digital. En otras palabras, indagar en lo que los estudiantes leen y escriben en pantallas, así como sus prácticas significativas con nuevos lenguajes como el cine, los videojuegos, las plataformas digitales, las

aplicaciones, las redes sociales, las comunidades de fans de obras literarias, las aplicaciones, etc., y enfocarse en la manera como aprenden los aspectos lingüísticos y discursivos del español como lengua materna en diversos escenarios en línea y con una perspectiva del aprendizaje ubicuo, pero sobre todo para monitorear su capacidad para leer entre líneas y tras las líneas (Cassany, 2006). En otras palabras, enseñar a comprender los sesgos, los estereotipos, las ideologías que subyacen en todos los textos escritos, independientemente de su formato en papel o electrónico.

Por otra parte, los textos de política curricular en el área de Lenguaje, objeto de este estudio, no han incorporado hasta este momento el tema de las noticias falsas (*fake news*) y su crecimiento exponencial en internet, que está estrechamente ligado con diferentes ideologías, entre las que sobresale hoy el negacionismo científico y las teorías de la conspiración. Estas prácticas letradas críticas digitales hacen parte de lo que podríamos denominar la lucha por construir una nueva ciudadanía digital.

En una época en la que se pone en cuestión el valor y la importancia de la *verdad* (Frankfurt, 2007), llama la atención la ausencia de un componente central de la lectura crítica en el siglo XXI como es el de las noticias falsas, porque este concepto de las *fake news* se viene usando en los últimos 15 años (Magallón Rosa, 2019), y con una variedad amplia de términos relacionados: manipulación, propaganda, sátira o parodia de noticias, fábrica o bodega, campañas conspirativas, etc.

245

Muy seguramente esto puede ser atribuible a que en la época en la cual se redactaron estos documentos de política curricular aún no se había manifestado en toda su dimensión el fenómeno de la revolución digital.

Hubiese resultado un aporte significativo, además, poder articular el componente de evaluación de las competencias ciudadanas y el de la lectura crítica en internet y redes sociales. Estos dos ejes fundamentales para la enseñanza de la cultura democrática aparecen desconectados, lo cual constituye una pérdida de significado para el SNEE en el área de Lectura Crítica.

## CONCLUSIONES

El estudio de los documentos del MEN en el área de Lenguaje permite identificar logros importantes como la construcción del SNEE, así como la alineación de las pruebas de evaluación por competencias en la educación básica, media y superior. Así mismo, la fusión de las áreas de lenguaje y filosofía en la prueba de lectura crítica, si bien pueden ser objeto de una discusión más profunda, permiten comprender que el MEN considera esta competencia como fundamental para medir los desempeños de los estudiantes en situaciones reales de aprendizaje en el marco de una aproximación de carácter constructivista.

Sin duda, la incorporación de la lectura crítica en las pruebas Saber en los grados 3.º, 5.º, 9.º, 11.º y Saber Pro (educación superior) constituye, de acuerdo con el análisis de

los textos del MEN, uno de los principales logros del SNEE. Con todo, la interpretación de los enunciados y evidencias de aprendizaje en los grados estudiados permitió concluir que la criticidad está presentada de manera neutral y deja de lado los temas controversiales de la contemporaneidad como el cambio climático, el neoliberalismo y la profundización de la explotación y la injusticia social, la revolución digital y sus efectos en el campo de la política, la economía y la educación, el respeto a la diversidad étnica y sexual, la perspectiva de género, las noticias falsas y la desinformación, etcétera.

El análisis de los textos del MEN en el área de lenguaje muestra también la necesidad de realizar una urgente actualización en materia curricular para incluir aspectos relacionados con el desarrollo de la lectura crítica, la lectura crítica digital y la formación del lector crítico, entre los cuales sobresalen problemas como la comprensión de la ideología en los textos que circulan en internet y las redes sociales, la detección y desarticulación de las noticias falsas que proliferan en los medios digitales, el análisis crítico del negacionismo científico, entre otros fenómenos de la época de la posverdad que tienen como propósito manipular a la opinión pública y producir campañas de propaganda sistemática a favor de los grupos que detentan el poder y las grandes corporaciones que los financian.

Hoy la lectura crítica y las pruebas estandarizadas tendrían que estar fuertemente articuladas con la lectura crítica digital para contribuir a desarrollar en nuestros estudiantes, por un lado, una competencia digital, y por el otro aprender a navegar con criticidad en internet y las redes sociales, en medio de una avalancha de información controlada o filtrada ideológicamente. Las pruebas de lectura crítica del SNEE y el currículo de lenguaje se encuentran interpeladas para incorporar estos nuevos marcos del lenguaje contemporáneo para formar a un verdadero lector crítico.

En conclusión, lo que hemos argumentado a lo largo de este artículo es que en la era de la “aldea global” y del “giro digital” las prácticas de alfabetización tradicionales ven reducido su poder para explicar las prácticas letradas del futuro, como argumenta Mills (2016).

## REFERENCIAS

- Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Barton, D. y Lee, C. (2003). *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Bloome, D. y Green, J. (2015). Social and linguistics turns. En, J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Chomsky, N. (1992). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Libertarias.
- Chomsky, N. y Herman, E. S. (1990). *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Grijalbo Mondadori.
- COLPRENSA. (2019, 03 de diciembre). Colombia, con la peor nota de la Oede en pruebas Pisa. *El Colombiano*. <http://bit.ly/3WuTph9>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
- Duarte, P. y Cuchimaque, E. (1999). *Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Lenguaje*. ICFES.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Lumen.
- Fainholc, B. (2007). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Homo Sapiens.
- Fairclough, N. (2001). The discourse of New labour: Critical Discourse Analysis. En, M. Wetherell, S. Taylor y S.J. Yates (Eds.), *Discourse as data. A Guide for Analysis* (p. 229-266). Sage.
- Frankfurt, H. G. (2007). *Sobre la verdad*. Paidós Contextos.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Fuentes, M. (2012). Aprender con Internet y las competencias básicas. En *Escuela y cultura digital. Internet como recurso* (pp. 27-34). GRAÓ.
- Gee, J. P. (1999). The future of the social turn: Social minds and the new capitalism. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1/2), 61-68. <https://doi.org/10.1080/08351813.1999.9683608>
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social. En, D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gee, J. P. y Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Giroux, H. (1989), Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire y D. Macedo (Eds.), *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 25-50). Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Goatly, A. y Hiradhar, P. (2016). *Critical Reading and Writing in the Digital Age. An introductory coursebook*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315616728>



- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Han, B. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). Mc Graw Hill.
- Herring, S. (2001). Computer-mediated Discourse. En D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612-634). Blackwell.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de referencia para la evaluación ICFES*.
- Jones, R. H. y Hafner, C.A. (2012). *Understanding Digital Literacies. A practical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Jurado, F. (2004). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Asociación Colombiana de Semiótica.
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Knobel, M. y Kalman, J. (2017). El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje. En M. Knobel y J. Kalman (Eds.), *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital* (pp. 17-40). SM.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning* (3ra ed.). Open University Press.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41214.
- Magallón Rosa, R. (2019). *Unfaking News. Cómo combatir la desinformación*. Pirámide.
- Martín Rojo, L., Fernández González, N. y Castillo González, M. (2020). Discurso y gubernamentalidad neoliberal. *Viento Sur*, (168), 93-113.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. (Alineación del examen Saber 11º)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje (DBA V.2)*.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lens. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783094639>
- Mills, K. A. y Stornaiuolo, A. (2018). Introduction. En K.A. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith y J. Zacher Pandya (Eds.), *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 1-9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465258-1>

- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24236>
- Morrell, E. (2008). *Critical Literacy and Urban Youth. Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. Routledge.
- Perelman, F. (Coord.). (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Snyder, I. (2013, 24-25 de octubre). *Alfabetización crítica para una época digital* [Conferencia]. Simposio Internacional Alfabetización, medios y TIC. Medellín, Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=3vxlVg30C9s&t=1458s>
- Valero, M. J., Vásquez, B. y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos*, 13, 7-23. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.01)
- Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1994). *Discurso, Poder y Cognición Social: Conferencias de Teun A. van Dijk*. Universidad del Valle.
- 249 Van Dijk, T. A. (2006). El estudio del discurso. En, T. A. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. (pp. 21-65). Gedisa.
- White, D.S. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>