



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA, RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE INSTRUCCION Y EVALUACION DE ESTRATEGIAS PARA ELABORAR RESUMENES

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN PSICOLOGIA PRESENTA: EUNICE MAYELA AYALA SEUTHE

DIRECTOR DEL REPORTE: DRA. GLORIA SILVIA MACOTELO FLORES
COMITE TUTORIAL: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DRA. ROCIO QUESADA CASTILLO
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASSINI
DR. MIGUEL LOPEZ OLIVAS
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PEREZ



MEXICO, D.F.

M:350672

OCTUBRE 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
I. PROGRAMA “ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA”	4
• Antecedentes	
• Propósitos	
• Fundamentos	
• Actividades	
• Población	
II. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	10
• La evaluación educativa, origen y evolución	
• Evaluación tradicional y Evaluación auténtica	
III. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN E INSTRUCCIÓN	21
• ¿Qué se entiende por portafolio?	
• El portafolio como herramienta de evaluación. Implicaciones en el aprendizaje de los alumnos	
• El portafolio como herramienta instruccional. Implicaciones para la enseñanza	
• Proceso de andamiaje	
• El uso del portafolio en estudiantes con dificultades académicas	
IV. EL RESUMEN	39
• ¿Qué es el resumen?	
• Macro reglas para resumir	
• Las ideas principales de un resumen, qué son y cómo identificarlas	
• Estrategias para la elaboración de resúmenes	

V. REPORTE DE INTERVENCIÓN	52
• Propósito general	
• Objetivo general y específicos	
• Variables	
• Tipo de estudio	
• Tipo de diseño	
 MÉTODO	 54
• Población	
• Escenario	
• Estrategias de recolección de datos	
• Instrumentos	
• Procedimiento	
 VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	 62
 VII. CONCLUSIONES	 141
 BIBLIOGRAFÍA	 144
 ANEXOS	 150

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Eunice Mayela Ayala Serthe

FECHA: 7 Noviembre 2015

FIRMA: Eunice Mayela Ayala

En este reporte de intervención se presentan los resultados del uso del portafolio como herramienta de instrucción y evaluación al elaborar resúmenes. La instrucción de las estrategias se realizó desde la perspectiva de la enseñanza estratégica y los fundamentos del portafolio consideran los postulados de la evaluación auténtica. La población participante fueron adolescentes con problemas de aprendizaje. El método se desarrolla en tres fases: Pretest-Postest en intervención. En el Pretest y Postest se llevaron a cabo entrevistas así como la elaboración de un resumen por alumno, para comparar resultados y avances una vez finalizado el estudio. Durante la intervención se construyó un portafolio individual, el cual incluyó los resúmenes así como los textos de los que se trabajaron. La instrucción de las estrategias se realizó en cuatro etapas: 1. Inicio de la tarea; 2. Trabajando sobre la tarea; 3. Escritura y 4. Edición. En el análisis de los productos se tomó en cuenta la forma y el contenido del resumen, así como el tratamiento de los textos en cuanto a su exploración y el empleo de apoyos al identificar las ideas principales. El análisis de la instrucción se realizó considerando cinco niveles de ayuda. Los resultados permitieron concluir que el uso de portafolio como herramienta de evaluación facilita a los alumnos evaluar sus logros en el aprendizaje de estrategias para elaborar resúmenes, identificar sus dificultades y progresos y en función de estos, establecer metas de trabajo. Asimismo, el uso del portafolio como herramienta de instrucción permitió orientar la toma de decisiones en la instrucción al identificar aquellos aspectos específicos donde los alumnos requerían ayuda.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la evaluación educativa ha logrado configurar y consolidar importantes innovaciones y perspectivas, en respuesta al avance de nuevas aproximaciones en cuanto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En particular y con la finalidad de enriquecer la toma de decisiones educativas, se han desarrollado propuestas de evaluación alternativas a la llamada evaluación tradicional (Johnson & Leonie, 1997; Corominas, 2000, Díaz-Barriga & Hernández, 2002) que en lugar de enfocarse más a procedimientos cuantitativos y a valorar mayoritariamente los resultados finales del proceso educativo, buscan hacer énfasis en los procesos de aprendizaje y a sus formas de evaluarlo.

En el caso de este estudio, la evaluación alternativa (Choate & Evans, 1992; Margalef, 1997; Paris & Ayres, 2002, Treiber & Montecinos, 1998; Hallahan, et. al. 1999, Wollfolk, 1999), se retoma como fundamento del portafolio (Paulson, Paulson y Meyer, 1991; Jardine, 1996; Cole y Struyk, 1997; Treiber y Montecinos, 1998; Corominas, 2000; Airasian, 2002), el cual se constituye como la principal herramienta empleada para explorar sus efectos tanto en la instrucción como en el aprendizaje de estrategias para elaborar resúmenes.

El portafolio, en el presente reporte de intervención, se utilizó como una herramienta de evaluación auténtica que permitió documentar la evolución del aprendizaje y de las habilidades de los alumnos en la elaboración de resúmenes, a partir de una integración propositiva de éstos. Al mismo tiempo, se utilizó como una herramienta instruccional que posibilitó la toma de decisiones para la planificación y reorientación de la enseñanza, de acuerdo a los resultados que se fueron observando a través del portafolio. La elaboración de resúmenes se desarrolló bajo el enfoque de la enseñanza estratégica (Flores, 2001; Monereo, 2001; Díaz Barriga y

Hernández 2002). La intervención se llevó a cabo con 4 estudiantes de secundaria con dificultades académicas y un tutor durante 12 sesiones.

Se presentan resultados tomando en cuenta tanto el aprendizaje de los alumnos en función de sus producciones al inicio, durante y al final del estudio, como la instrucción que proporcionó el tutor considerando el tipo de ayudas dadas durante el proceso instruccional, de acuerdo a las necesidades, dificultades y logros de cada alumno. Para analizar las producciones de los alumnos se parte de las estrategias que emplearon para la realización de sus resúmenes y sus características. En cuanto al proceso instruccional, éste se desarrolló en cuatro fases: 1. Planeación; 2. Desarrollo; 3. Escritura; 4. Edición.

En el primer apartado del reporte se describe el programa *Alcanzando el éxito en secundaria* como el contexto donde se llevó a cabo la intervención y que a su vez, forma parte de los escenarios que se incluyen en la maestría en Psicología Escolar, de la Facultad de Psicología de la UNAM y que atiende a alumnos con dificultades en el aprendizaje.

El segundo apartado hace referencia a la evaluación educativa, planteando cuál ha sido su origen y evolución hasta llegar a las innovaciones realizadas en esta materia, retomándose los conceptos de evaluación tradicional y la evaluación auténtica.

En el tercer apartado se desarrollan los aspectos conceptuales de lo que es un portafolio y sus implicaciones en el aprendizaje y en la instrucción así como la pertinencia de su empleo para y por alumnos con dificultades académicas (Carpenter & Ray, 1995; Jochum, Curran, et Al, 1998; Boerum, 2000). También se explica en qué consiste el proceso de andamiaje (Rosenshine y Meister, 1992; Butler, 1998; Stone, 1998; Larkin, 2001) y cómo se vincula con el uso del portafolio.

En el cuarto apartado se desglosa qué es un resumen (Van Dijk, 1983; Vázquez, 2002; Díaz-Barriga y Hernández, 2002) y desde la perspectiva de la enseñanza estratégica, en qué consisten las estrategias que pueden ser empleadas en su elaboración así como los criterios para considerar qué es un buen resumen en cuanto a forma y contenido.

En la parte referida a la intervención, se describen las etapas que conformaron la parte instruccional, la cual se desarrolló considerando cinco niveles de asistencia graduada (Beed, Hawkins y Roller, 1991) y finalmente, en el sexto apartado, se presentan los resultados y la discusión de los efectos que trajo consigo el portafolio al emplearla como herramienta instruccional y de evaluación.

I. PROGRAMA “ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA”

- **Antecedentes**

El programa “Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES) forma parte del Programa de Posgrado en Psicología Escolar (PREPSE) desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus antecedentes se ubican en el Programa Taylor, el cual es desarrollado en la Universidad de McGill en Montreal, Canadá, cuyo objeto de atención son los adolescentes con problemas de aprendizaje.

Del anterior programa surge el PAES el cual, con las correspondientes adaptaciones a la realidad escolar mexicana, comienza a operar desde 1999, gracias a la colaboración y esfuerzo de reconocidas investigadoras del área educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM.

- **Propósitos**

Son tres los propósitos del programa (Flores, 2002) ¹ los cuales están orientados a:

- a) La atención a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje.
- b) La preparación de profesionales en el área de la psicología educativa para intervenir con padres y maestros.
- c) La generación de investigación y productos tecnológicos desarrollados en el propio escenario educativo para que sean útiles a otros profesionales de la psicología y la pedagogía.

La intencionalidad rectora del PAES es apoyar a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje para subsanar sus necesidades académicas considerando tres dimensiones: lo cognoscitivo, el desempeño académico y lo socio-afectivo. Además del alumnado de este nivel educativo, su campo de atención se

¹ Flores, R. (2002). La formación de alumnos de maestría en el programa Alcanzando el éxito en secundaria. En prensa.

extiende a los padres de familia y comunidad escolar con la finalidad de construir redes de apoyo alrededor del alumno, mediante el establecimiento de acuerdos y diversas propuestas tanto de colaboración como de solución.

Particularmente el programa busca favorecer que los alumnos adquieran estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales para que logren resolver sus tareas académicas, de tal modo que puedan planearlas, desarrollarlas y evaluarlas. Asimismo, se les orienta para que puedan dar solución a diferentes problemas surgidos en la escuela y en el ámbito familiar, promoviendo en ellos un sentido de autonomía y reflexión.

De igual modo, se busca que los estudiantes desarrollen una percepción positiva de sí mismos a partir de un ambiente que los motive y los lleve a descubrir y usar los procedimientos cognoscitivos más adecuados en su quehacer académico. La intención de fondo es que busquen diversas soluciones a sus dificultades académicas, motivados por una meta propia y recibiendo retroalimentación positiva por sus logros.

- **Fundamentos**

Alcanzando el Éxito en Secundaria se fundamenta en la perspectiva de la psicología cognoscitiva, la enseñanza estratégica, el aprendizaje cooperativo y la evaluación auténtica (Flores, 2002).

A través de la **psicología cognoscitiva** se busca entender cuáles son los procesos que permiten a las personas aprender activamente, a partir de diversas experiencias y mediante la resolución de problemas, reorganizando lo que ya conocen para ampliar su comprensión.

Con la **enseñanza estratégica**, se enseñan maneras de aprender en diversos campos de conocimiento, mediante la interacción con un experto, quienes actúan

como guía en los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos hasta que ya no necesiten de ese acompañamiento.

El **aprendizaje cooperativo**, por su parte, proporciona las bases para promover un apoyo social a través del trabajo en grupo, ya que se ha comprobado que las experiencias compartidas y la puesta en práctica de las habilidades entre los propios alumnos producen efectos motivadores al desempeñar distintas tareas en común.

En cuanto a la **evaluación alternativa**, ésta sirve para valorar los procesos de aprendizaje alcanzados en la realización de las tareas, identificando las variables que puedan favorecer y/o interferir en su desempeño académico tomando en cuenta sus procesos cognoscitivos y socio-afectivos. A partir de este tipo de evaluación, se realiza un diagnóstico en línea, con el cual no sólo se valoran los conocimientos y habilidades de los alumnos, sino que al mismo tiempo, se toman decisiones para orientar y regular el apoyo educativo que requiere el estudiante.

- **Actividades**

Las actividades del programa se desarrollan en el Centro Comunitario "Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro" perteneciente a la Facultad de Psicología, de lunes a jueves en un horario extraescolar que va de 11 a 13:00 horas, los lunes y miércoles y de 14:30 a 16:30 horas, los martes y jueves. Actualmente se atienden alumnos de diversas secundarias públicas de la zona, quienes participan voluntariamente en el programa y su atención la llevan a cabo estudiantes de la maestría en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM. Dichos estudiantes de posgrado fungen como tutores de los alumnos, atendiendo cada uno a 6 de ellos, 3 por cada turno.

El trabajo que desarrollan los tutores durante las sesiones comienza a partir del establecimiento de metas de trabajo que el propio alumno hace, apoyándolo a que las realice y vaya superando las dificultades que la meta le implique. Al término

de ésta, el tutor promueve en los estudiantes un proceso de auto-evaluación, con la finalidad de que identifiquen sus avances, los problemas en su desempeño y las soluciones a las que llegaron ellos mismos o, en su caso, con el apoyo del tutor.

- **Población**

Las características de los alumnos que asisten al programa, generalmente reflejan diversas dificultades en su aprendizaje, los cuales están vinculados con los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos² que permiten aprender. En este sentido, las dificultades en el aprendizaje no se les conciben como resultado de una deficiencia en la forma en que es procesada la información debido a un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos y tampoco se explican como un problema cuyo origen tenga que ver con una disfunción en el sistema nervioso central.

Estas dificultades traen consigo importantes problemas que generalmente se reflejan en las áreas académicas básicas como son la lectura, escritura y matemáticas repercutiendo en el rendimiento académico de los alumnos. Desde una perspectiva amplia, es posible caracterizar a los estudiantes como aprendices deficientes (Flores, 2001), a partir de cuatro dimensiones.

- 1) El estilo cognitivo
- 2) El manejo de estrategias
- 3) El desempeño académico.
- 4) Las características socio-emocionales y motivacionales

De acuerdo con Flores (2001), en el estilo cognitivo, un alumno con dificultades en el aprendizaje es posible que ante una tarea carezca de planificación y muestre una respuesta impulsiva atendiendo a detalles poco relevantes y con errores. El trabajo independiente resulta especialmente difícil, porque no sabe por

² Al interior del programa, mucho se ha cuidado de no dar una definición sobre problemas de aprendizaje en tanto que, a la fecha, la discusión sobre lo que se entiende por éstos aún sigue vigente (Macotela, 1996). Ante ello y con la intención de evitar confusiones o caer en la asignación de etiquetas a las personas, se propone una visión multicausal de los problemas de aprendizaje.

dónde o cómo empezar una tarea, por lo que tiende a ser dependiente de otras personas, como el profesor o compañeros.

En el manejo de estrategias, sus dificultades se reflejan en su falta de organización y coordinación de actividades cognitivas en forma simultánea o secuencial, falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias, sin planificarlas, monitorearlas o evaluarlas durante el aprendizaje.

Cuando un alumno por sus dificultades ha tenido una larga historia de fracaso escolar, sus características socio-emocionales y motivacionales, van a traducirse en una pobre valoración en los esfuerzos personales, en la evitación de tareas que pueden resultar difíciles, mostrar un autoconcepto bajo, atribuir sus éxitos y fracasos a fuentes externas al propio alumno y no poseer motivación alguna para realizar tareas escolares.

Por lo que respecta al desempeño académico, éste suele caracterizarse muchas veces, por una continua reprobación, con grandes dificultades para aprender a leer, deficientes habilidades para la lectura y la escritura así como en las matemáticas, en cálculo y resolución de problemas y en la planificación y organización del trabajo escolar en casa.

Las causas de dichas dificultades para aprender se han atribuido a que “el alumno no posee una base de conocimiento apropiada, no ha desarrollado las estrategias adecuadas para procesar la información y autorregular su proceso de aprendizaje y no posee la motivación necesaria para persistir en la actividad de aprendizaje” (Flores, 2001:247). Es decir, no saben cómo abordar las tareas académicas, qué estrategias de aprendizaje emplear y cómo aprovecharlas con flexibilidad, adaptándolas a las necesidades propias. Asimismo, tampoco saben cómo ir valorando los resultados que se van alcanzado, tomar decisiones ni cómo corregir el rumbo. Es importante señalar que un alumno con dificultades en el aprendizaje, no necesariamente es deficiente en todas las dimensiones. Lo más

probable es que un alumno sea deficiente sólo en alguna o algunas, con un cierto nivel de dificultad, pero eficiente en otra u otras.

En el caso de los alumnos de secundaria que asisten al PAES, es común observar alguna o algunas de estas características, por lo que se le proporciona una atención especializada que se realiza, como se comentó, desde una perspectiva integral en el plano afectivo, cognoscitivo y social.

II. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Dentro del ámbito educativo, mucho se ha discutido y debatido acerca de la evaluación y a la fecha, ésta se le concibe con diferentes acepciones, según los ámbitos a los que se aplique y los propósitos que persiga. Esta diversidad ha sido resultado de una larga historia cuyos comienzos se remontan a principios del siglo XX, en Estados Unidos, cuando este país se ve inmerso en un profundo proceso de industrialización que afectó no sólo la organización social y familiar sino también a los mismos centros educativos, cuyas consecuencias llegan aún hasta nuestros días.

“En los primeros años de este siglo (el siglo XX), las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines”
(Giroux, H.A.: 1981, 10, citado por Casanova, 1998: 28)

El control de tiempos y movimientos fueron la pauta para el origen de los objetivos de aprendizaje y para la incorporación de una evaluación entendida como control de los resultados obtenidos. El aprendizaje de los alumnos fue valorado entonces, en términos de rendimiento académico y expresado en números como garantía de objetividad y rigor.

Este marco de ideas de progreso, de administración científica y de una ideología de eficiencia terminal, se extiende al campo educativo, dando origen a un moderno discurso científico que va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje o evaluación educativa. A partir de aquí es que se establecen las bases de un modelo de evaluación, el cual es concebido como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido

alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Casanova, 1998:30) y cuyo objeto principal son los resultados de un proceso o programa, sin ningún interés en intervenir para mejorar.

Después de la Segunda Guerra Mundial y como resultado de la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos, éstos se convierten en el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento de los alumnos, con la incorporación subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar.

Para los años setenta esta visión se había convertido en una tecnología poderosa que constituía la metodología tradicional de la evaluación educativa. Evaluación entonces, era sinónimo de medición, prueba o examen. A finales de los setenta, se critica el modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década, surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas.

Las críticas expresadas por evaluadores connotados como Cronbach y Scriven, entre otros, señalaban que el modelo de objetivos limitaba los cambios curriculares y afectaba de manera negativa la naturaleza del aprendizaje. Se decía que las evaluaciones no respondían a las preguntas de los agentes educativos y que la utilidad de la evaluación debía orientarse al mejoramiento de los cursos y no para la obtención de juicios terminales. Cronbach por ejemplo, es quien agrega un elemento importante para al concepto de evaluación, al definirla como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (Casanova, 1998:31) lo que caracteriza a la evaluación como un instrumento básico del que se recoge información útil que sirve para la toma de decisiones y para la retroalimentación y no sólo para emitir juicios acerca de su efectividad.

Esta ‘nueva’ evaluación que surge de los cuestionamientos anteriores, va a responder a situaciones particulares, poner atención a las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los

tomadores de decisión. Como reacción a las formas tradicionales de evaluación, se buscan entonces, acercamientos alternativos que sean mucho más flexibles y abiertos (no necesariamente centrados en datos numéricos), tomando en cuenta más bien el proceso y respondiendo a los requerimientos de información de los destinatarios y participantes del proceso educativo.

Por lo anterior, en las últimas décadas el debate sobre la manera de concebir a la evaluación educativa se centra en los aspectos de juicio y el de toma de decisiones. Ambos aspectos van a definir a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona de quien se emite un juicio y se adoptan una serie de decisiones (Woolfolk, 1999, Miras y Solé, 1996, Nevo, 1997; Airasian, 2002). En este contexto, la función de la evaluación educativa será fundamentar la toma de decisiones educativas respecto al objeto evaluado ya sea que se dirija al sistema en su conjunto, o bien a cualquiera de sus componentes, tales como el aprendizaje, el desempeño de los maestros, directivos escolares y autoridades educativas; el currículo y los materiales que apoyan la instrucción; las instituciones, políticas y programas educativos.

En el caso particular de la evaluación del aprendizaje, se le ha considerado como uno de los indicadores de mayor importancia a la hora de valorar la eficacia y eficiencia de algún nivel o de todo el sistema educativo. Indicador que ha tomado como punto de referencia procedimientos de evaluación formal, basados principalmente en exámenes estandarizados (Choate & Evans, 1992; Hallahan, et. al. 1999), que a la fecha, a escalas nacional e internacional, han estado creciendo y consolidando su práctica, en los últimos quince años³.

³ Las pruebas objetivas en gran escala, aplicadas a población del nivel básico, estudiantes y en menor medida maestros, recibieron un impulso importante a mediados de los noventa desde la Secretaría de Educación Pública y, recientemente, con la creación en 2002 del instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). LA creación en 1994 del Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL) generalizó también el empleo de estas pruebas en el ámbito de la educación superior.

- **Exámenes estandarizados**

Los exámenes estandarizados están diseñados para medir algo en comparación a un estándar, una expectativa, un grupo específico (pruebas con referencia a la norma)⁴, o criterios de desempeño específico (pruebas con referencia a criterio)⁵. La valoración de las respuestas dadas en un examen se hace a partir de criterios objetivos de puntuación, los cuales están diseñados para seleccionar una sola respuesta correcta y para juzgar las respuestas dadas. La información que es posible recabar con los exámenes estandarizados permite conocer qué es lo que sabe una persona frente a un conjunto de preguntas comparándolo con otros compañeros o con un criterio específico (Hallahan et. al: 1999).

En la práctica, el uso de este tipo de exámenes en el acontecer de las aulas en las escuelas mexicanas, de cualquier nivel educativo, es de uso común y cotidiano. En este caso, la evaluación del aprendizaje está asignada normativamente a cada maestro y el recurso casi único que utiliza para llevar a cabo tal evaluación son los exámenes. En las escuelas secundarias se ha documentado (Sandoval, 2000) que es con exámenes como se mide el grado de conocimientos alcanzados en torno al programa de cada materia. Si se contabilizan a detalle, resulta que los alumnos presentan más de cuarenta exámenes a lo largo de cada ciclo escolar, considerando que por cada uno de los 5 bimestres que contempla un ciclo en secundaria, presentan más de 10 exámenes. Estos exámenes son construidos en su gran mayoría con preguntas de corte enciclopédico y memorístico.

para la Evaluación de la Educación (INEE). LA creación en 1994 del Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL) generalizó también el empleo de estas pruebas en el ámbito de la educación superior.

⁴ La evaluación referida a la norma supone la valoración de una persona en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente.

⁵La evaluación referida a criterio, propone la fijación de criterios externos concretos y claros, para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado. Se trata de comprobar principalmente si los individuos dominan un cierto campo de contenidos o destrezas definidas con anterioridad.(Casanova, 1998)

Como ya se señaló, esta práctica se observa en numerosas escuelas secundarias de nuestro país. Por ejemplo, en un diagnóstico realizado durante el 2002 por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP: 2003), a 53 escuelas secundarias de los estados de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Colima y Guerrero, se encontró que del total de maestros observados (227), el 80% emplea el examen escrito como recurso para la evaluación de los alumnos, ellos mismos los elaboran (78%) y dentro de los apoyos que llegan a utilizar para evaluar son el Libro para el maestro (51%), el Plan y programas de estudio (25%) y el Libro de texto del alumno (17%).

Este uso permanente de los exámenes como forma de evaluación, trae diversas implicaciones para los alumnos. Una de ellas es la percepción de que el éxito académico se centra únicamente en la aprobación de un examen más que en la adquisición real y duradera de los contenidos académicos. Hacer exámenes que se aprueban aprendiéndose de memoria la respuesta, parece enseñarles que “aprobar –por cualquier modo- es más importante que aprender” (Sandoval, 2000:312) y, sobre todo, parece enseñarles que evaluar no es más que la realización de un examen, donde no hay la menor oportunidad de participar, con otro sentido, en su propio proceso de evaluación.

Aunado a lo anterior, se ha evidenciado que la información obtenida a través de exámenes, como recurso único, resulta insuficiente a la hora de considerar otros datos acerca del proceso cognoscitivo y las habilidades de un estudiante (Choate & Evans, 1992; Hallahan, et. al. 1999; Corominas, 2000; Johnson & Leonie, 1997).

- **Evaluación Tradicional**

Entre otras cosas, se ha señalado que la que evaluación está más orientada a certificar el rendimiento de un alumno, no le aclaran al docente acerca del los procesos que viven los alumnos; y es a esta evaluación la que se le dado por

llamar tradicional (Johnson & Leonie, 1997; Corominas, 2000, Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Díaz Barriga y Hernández (2002) explican cuáles son los rasgos que caracterizan a este tipo de evaluación:

- Parte de un concepto de aprendizaje asociacionista que privilegia la memoria, descontextualizado de hechos, datos y conceptos.
- Sólo toma en cuenta los productos de aprendizaje (lo que se ve) y no los procesos de pensamiento (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas).
- Se enfatiza lo que el alumno no puede hacer, más que sus logros.
- Es más bien cuantitativa, privilegiando como recurso de evaluación el examen de lápiz y papel.
- Su principal finalidad está referida a la acreditación y a la valoración de productos finales.
- No se evalúa la enseñanza sino casi siempre el aprendizaje de los alumnos, en términos de que reconozcan o recuerden lo que han aprendido, que elijan una opción, sin considerar las condiciones ni el contexto donde transcurre el aprendizaje.
- Tiene un carácter unidireccional, ya que quien define la situación evaluativa es el propio profesor, siendo el único responsable y usuario de los resultados de la evaluación.

Suponer una situación de evaluación con estas características, en las que un alumno entrega su examen, el cual fue el mismo para el resto del grupo, y queda en espera hasta que el profesor le comunique el resultado, generalmente numérico, hace evidente que al alumno sólo se le cuantifica el producto de su aprendizaje y no contribuye en manera alguna, a propiciar un rol activo por parte de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.

En cuanto al profesor, los efectos de este tipo de evaluación se ven reflejados en la uniformización que propicia al evaluar a todos los estudiantes a partir de las mismas dimensiones y criterios y a la separación que hace del proceso instruccional y la evaluación.

Consecuencias de lo anterior es que la evaluación no permite observar “qué tan bien los estudiantes pueden pensar al solucionar problemas, qué temas conocen en mayor profundidad, o cómo asumen la responsabilidad de dirigir sus propios aprendizajes” (Treiber & Montecinos, 1998:79) ni tampoco proporcionan toda la información que se precisa para comprender lo que los profesores enseñan y cómo lo enseña .

Otro efecto que se ha analizado respecto de la evaluación tradicional es la cultura negativa que se genera dentro del aula (Martínez, 2003). La evaluación no sólo está restringida a la asignación de calificaciones, con fines exclusivamente de acreditación y en la búsqueda de comprobar si el alumno ha tenido la capacidad de asimilar o dominar lo que se ha enseñado, sino que la responsabilidad del éxito o del fracaso recae exclusivamente en el alumno, clasificándolo además, como competente o incompetente, aprobado o reprobado.

En prácticas de evaluación de esta naturaleza, a los alumnos que no han podido alcanzar los criterios que legitiman su aprendizaje, se les crea un sentimiento de inferioridad y la convicción de que no tienen los recursos necesarios para obtener los logros que la escuela exige. Bajo estas condiciones, la evaluación funciona como un elemento que separa a los niños que “saben” de los que “ignoran “, propiciando por un lado, que cuando un alumno repruebe piense que su fracaso es debido a deficiencias propias y, por otro, un divorcio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje respecto de la evaluación. Se considera que la enseñanza es una acción válida por sí misma que no puede ser evaluada a partir de los resultados del aprendizaje, pues éste depende sólo de las facultades del alumno.

Por tales situaciones, se ha generado una insatisfacción con los métodos tradicionales de la evaluación, que han llevado a la necesidad de dirigir la mirada hacia nuevos planteamientos que permitan, entre otros aspectos, reconocer a la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no sólo orientada hacia los resultados o el rendimiento de cuentas. En la literatura actual, se señala que la evaluación educativa debería orientarse en torno a la necesidad de incluir diversos aspectos que permitan una comprensión mucho más amplia de lo que sucede en el salón de clases.

Se plantea que la evaluación debería incluir información que ayude a los profesores a comprender a sus alumnos, monitorear su instrucción, establecer un ambiente adecuado en el salón de clases y establecer un vínculo con los procesos educativos de tal modo que se le reconozca un valor instruccional (Araisian, 1994, citado en Cizek, 1997). Es decir, se propone que la evaluación además de valorar el progreso y servir como fundamento para la toma de decisiones acerca de los estudiantes, debe servir para documentar las fortalezas y debilidades de éstos y al mismo tiempo, planear y mejorar la instrucción (Cizek, 1997).

Otro aspecto que ha dado paso a nuevas formas de concebir a la evaluación, se concentra en los avances que la psicología ha tenido y que han llevado a nuevas aproximaciones acerca de la comprensión de cómo se produce y cómo se promueve el aprendizaje. A partir del desarrollo de diferentes y complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Ausubel, psicología cognoscitiva, constructivismo, entre otros), se considera que el aprendizaje no es lineal sino que más bien, es un proceso continuo en el cual, la persona que aprende interpreta e incorpora a sus conocimientos y experiencias la información nueva que se le presenta, reorganizándola en nuevos esquemas (Herman, 1997).

Las personas no aprenden copiando la realidad ni la reproducen en un sentido estricto, sino que elaboran la información a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos que posee el mismo individuo, mismos que se reinterpretan, se integran y modifican los esquemas de conocimientos. Se dice entonces que aprender "no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía" (Coll, 1999:16)

Lo anterior supone entonces que es la propia persona basada en sus ideas previas y apoyada en sus intereses, posibilidades, motivaciones y demás características personales, la que irá cambiando, reestructurando y haciendo significativo su aprendizaje. Desde esta idea acerca de cómo aprendemos las personas, las implicaciones de una evaluación tradicional resultan insuficientes, en tanto que sólo se obtiene información del desempeño final del alumno sin hacer manifiesto el desarrollo o potencial del alumno, ni se conoce cómo es el camino que recorrió el alumno al aprender.

Las intenciones de la evaluación educativa habrían de centrarse, por tanto, en la indagación del potencial del aprendizaje e identificar los tipos de intervenciones que pueden ayudar a una persona a aprender. En otras palabras, lo que importaría especialmente es detectar lo positivo y negativo del aprendizaje de un alumno, sus dificultades, sus posibilidades y tener así evidencias que fundamenten y clarifiquen dónde y cómo ayudarle. Para ello, el proceso de evaluación tendría que orientarse hacia una función esencialmente formativa (Casanova, 1998), para que "en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar decisiones necesarias de forma inmediata" (Op.cit. p.81). Por tanto, esta nueva orientación obligó a buscar nuevas formas, recursos y estrategias de evaluación educativa, desarrollándose a lo largo de las últimas décadas, diversas innovaciones.

- **Evaluación auténtica**

Una de estas innovaciones es la llamada evaluación auténtica, también llamada "alternativa" (Choate & Evans, 1992; Margalef, 1997; París & Ayres, 2002, Treiber & Montecinos, 1998; Hallahan, et. al. 1999, Wollfolk, 1999), la cual se distingue en gran medida, de la evaluación tradicional. Los términos 'alternativa' o 'auténtica' están dados propiamente porque se refieren a procedimientos que constituyen alternativas a los modelos de evaluación tradicionales y a las pruebas estandarizadas, considerando a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. En la evaluación auténtica se da un lugar privilegiado a la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje y se busca evaluar a los alumnos en sus propias actuaciones y situaciones para resolver problemas más auténticos, problemas de la vida real. (Wollfolk, 1999:548, Medina, 2003). De lo que se trata es que "los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales" (Herman, 1997, Aschbacher y Winters, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002:365)

Treiber y Montecinos (1998) señalan que una evaluación es auténtica cuando los estudiantes se involucran en trabajos que son significativos para ellos, y sus evaluaciones se ven y se sienten como actividades de aprendizaje donde se les comunica qué significa hacer bien una tarea.

Entendida de este modo, la evaluación auténtica busca servir a los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto que la información que proporciona no se limita a los resultados de una prueba. Diversos autores (Corominas, 2000; Parys y Ayres, 2002; Hallahan, 1999; Herman, 1997 y Díaz Barriga & Hernández, 2002) describen los rasgos generales de la evaluación auténtica, señalando lo siguiente:

- Es congruente con las actividades desarrolladas en el salón de clases, lo que propicia que los estudiantes resuelvan problemas que son

relevantes a sus experiencias educativas y sean evidencia de su aprendizaje.

- Propicia que el estudiante construya sus respuestas, poniendo de manifiesto sus competencias.
- Muestra tanto los productos como el proceso del aprendizaje.
- Es flexible en tanto que puede ser modificada de acuerdo al desempeño óptimo de los estudiantes y respetando sus distintas formas de aprender.
- Representa una aproximación colaborativa al evaluar.
- No es una imposición externa por parte del profesor, sino un trabajo compartido en el que se establece un diálogo entre él y el estudiante teniendo éste, la oportunidad de ser juez y parte de su evaluación, comparándose consigo mismo.
- Parte de problemas contextualizados, situaciones más cercanas a la vida real y para los cuales no hay una única respuesta correcta. Con ello, busca proporcionar información clara y detallada acerca de lo que el estudiante puede o no hacer.
- Permite analizar y decidir qué es lo más pertinente para la acción educativa y cómo ir dando las ayudas requeridas a partir de la información, recopilada durante el proceso de aprender.

Este tipo de evaluación se sustenta en una concepción de aprendizaje activo y significativo en la que se enfatiza que es la persona quien construye su conocimiento y aprende a partir de sus propias actuaciones (Margalef, 1997). La participación del estudiante, en esta propuesta de evaluación, adquiere especial relevancia y toda acción involucrada en ella es vista como una oportunidad para reflexionar, interpretar y mejorar no sólo el proceso de aprendizaje sino también el de enseñanza.

III. El portafolio como herramienta de evaluación e instrucción

En la evaluación alternativa se emplea una amplia variedad de métodos y procedimientos como las bitácoras, los proyectos, los ensayos, las auto-evaluaciones, las entrevistas, los experimentos, las exhibiciones y los portafolios (Margalef, 1997; Treiber & Montecinos, 1998). Estos últimos han tenido en la última década, un aumento en su uso dado que se les ha visto como una manera de enriquecer la evaluación al involucrar a los estudiantes en su propia evaluación.

De acuerdo con Seely (1994) y Tierney (1994), el concepto y uso del portafolio no es nuevo ya que durante muchos años, artistas, modelos, fotógrafos, periodistas y personas de otros campos profesionales han desarrollado portafolios para mostrar, de una manera tangible, sus habilidades y su trabajo. En los portafolios de los artistas, por ejemplo, se observan muestras de sus obras que ellos mismos seleccionaron porque son las que mejor reflejan su talento y habilidades. En este mismo sentido, el portafolio se ha expandido a escenarios educativos y son muchas las definiciones que se le han dado a este recurso.

En la literatura se han tipificado distintos tipos de portafolios de acuerdo con el objetivo, los aspectos del diseño y la aplicación de este recurso de evaluación.

Corominas (2000:509), por ejemplo, describe tres usos del portafolio de acuerdo a diferentes propósitos:

- a) Como un sistema de evaluación de los aprendizajes escolares.
- b) Como un instrumento que permite el seguimiento del desarrollo personal y profesional.
- c) Como una herramienta que sistematiza y muestra el proceso de formación así como las distintas competencias en un perfil profesional.

Johnson y Rose (1997) también reportan que existen por lo menos nueve tipos básicos de portafolios, de acuerdo a los propósitos que se persiguen.

Describen que hay portafolios para la clase, para áreas curriculares, para el aprendizaje, de crecimiento, de documentación, de muestra de caso, para conseguir empleo, de escuela o profesional.

Arter (1995), por su parte, señala diversos propósitos del portafolio, como son: promover la autoevaluación y autorregulación del estudiante sobre su aprendizaje; apoyar en los informes de sus hijos dados a los padres de familia; como medio de selección a estudiantes para programas especiales; certificar las competencias de los estudiantes, demostrar en el ámbito laboral ciertas habilidades, construir en el estudiante una forma de autoevaluación y evaluar el curriculum y la instrucción. Esta autora señala que no hay una manera única de hacer un portafolio, porque puede ser usado para muchas cosas, pero lo que sí es importante tener en mente es que en última instancia, sólo hay dos razones para elaborar un portafolio: para la evaluación y la instrucción. Sobre estos dos aspectos, se abundará más adelante.

- **¿Qué se entiende por Portafolio?**

Sea cual sea el propósito del portafolio que se desarrolle, entre los diversos autores hay un acuerdo común en cuanto a su definición o a lo que se concibe como tal.

Visto en su forma más simple, un portafolio se define como una colección útil de los trabajos de los estudiantes que expresan la historia del aprovechamiento y crecimiento de un estudiante (Corominas, 2000, Jardine, 1996, Cole y Struyk, 1997, Airasian, 2002).

Visto como una modalidad de evaluación más amplia, el portafolio permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se pueden ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

En este sentido, hay quienes conceptualizan al portafolio como un lugar pero al mismo tiempo como un proceso (Shaklee, Barbour, Ambrose, y Hansford, 1997 citados en Treiber y Montecinos, 1998).

Es el *lugar físico* donde se guarda una colección cuidadosamente seleccionada de los trabajos de un alumno y que muestra su esfuerzo, su progreso y sus logros a través del tiempo en una o más áreas de estudio. Es un *proceso* en la medida que involucra la recolección, generalmente organizada en un orden cronológico de materiales que revelan cambios en el tiempo. Junto con la muestra amplia del trabajo del estudiante, se añaden las reflexiones sobre su propio aprendizaje y su desempeño.

Paulson, Paulson y Meyer (1991), describen diversas características en una amplia definición del portafolio como una forma de evaluación, señalando no sólo que consiste en una recopilación de diversos trabajos del estudiante, sino que además ha de garantizar la participación del estudiante en la selección de los contenidos del portafolio, explicitando la reflexión del estudiante acerca de sus aprendizajes. Un portafolio, por tanto,

"proporciona una compleja y comprensiva visión del desempeño del estudiante en contexto, cuando el estudiante es participante más que objeto de la evaluación, y cuando se convierte en el medio que anima a los estudiantes a desarrollar las habilidades que necesita para convertirse en aprendices independientes y auto-regulados" (p.63).

De este modo, el portafolio es visto como una herramienta que permite la reflexión de los alumnos y como tal, valora los procesos y productos de aprendizaje pero al mismo tiempo, es una herramienta que proporciona información acerca de los procesos instruccionales (Diaz Barriga y Hernández, 2002; Colé y Struck, 1997, Arter, 1995). Como herramienta de evaluación muestra

lo que el estudiante sabe y puede hacer. Como recurso instruccional está referido a la toma de decisiones y la planificación de la enseñanza, con base en lo que se observa de la evaluación de los alumnos.

- **El portafolio como herramienta de evaluación. Implicaciones en el aprendizaje de los alumnos**

En un sentido más amplio, el portafolio muestra lo mejor de los desempeños del alumno y en él se demuestra lo que es capaz de hacer y lo que ha avanzado y aprendido, pero para identificar estos aspectos, se requiere de un proceso colaborativo entre profesor y estudiante con la finalidad no sólo de seleccionar los mejores trabajos, sino de valorar lo que se ha progresado en cierta área. Dicho proceso de colaboración se deberá caracterizar por un análisis el cual servirá para que el alumno, guiado por el maestro, se de cuenta de cuáles son las características que tiene su trabajo, lo que considera que ha aprendido, qué le falta por aprender y qué ha logrado demostrar mediante cada trabajo individual y del conjunto de trabajos o productos seleccionados e incluidos (Seda, 2002).

De acuerdo con Johnson & Leonie (1997) y Klenoswki (2002), emplear al portafolio como recurso de evaluación trae consigo para los alumnos, el desarrollo de procesos claves de aprendizaje, tales como:

- **Responsabilidad**

Sobre su propio aprendizaje, ya que al reflexionar sobre qué es lo que requieren, cómo y que están aprendiendo, comienzan a ver al aprendizaje como un proceso en el cual pueden tomar control, establecen metas personales y académicas más realistas y esto a su vez, les permite mejorar la calidad de su trabajo como aprendices, en tanto que encuentran relevancia personal en su trabajo y desarrollan un sentido de pertenencia hacia él.

- **Pensamiento reflexivo**

Implica la capacidad de revisar crítica y reflexivamente los propios procesos y prácticas de aprendizaje. El portafolio, por si mismo, presenta reflexiones sobre una variedad de trabajos, sobre el contenido de lo que han aprendido, ideas diversas presentadas en su trabajo y sobre sus fortalezas y necesidades.

- **Desarrollo metacognitivo**

La metacognición involucra el pensamiento o conocimiento acerca del aprendizaje de uno mismo como aprendiz y constituye una importante aspiración de las formas alternativas de evaluación. Para propósitos de aprendizaje, es importante saber cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende mejor. Cuando los estudiantes están conscientes del estado de su conocimiento y reflexionan sobre ello, entonces pueden auto-dirigir de una manera más efectiva su aprendizaje hacia lo que no saben.

- **Autoevaluación**

El estudiante monitorea y juzga aspectos de su propio aprendizaje, identifica explícitamente lo que es meritorio e identifica las implicaciones para acciones futuras. De este modo, el estudiante por si mismo es quien está participando en la evaluación y reconoce los propósitos de lo que están aprendiendo, valorando la cantidad de esfuerzo invertido en los productos, los procesos y desempeños en las actividades de aprendizaje.

- **Diálogo constructivo**

La evaluación por medio del portafolio permite la reflexión conjunta sobre los productos que se incluyen y sobre el aprendizaje logrado por el alumno, a través de un diálogo continuo entre el que enseña y el alumno. En este diálogo, se reflexiona no sólo sobre los progresos que el alumno obtiene en el aprendizaje sino que al mismo tiempo, el profesor obtiene información que le permite analizar las actividades y estrategias de enseñanza que empleó y orientarlas de acuerdo a los resultados que se vayan observando.

Todo lo anterior permite reiterar que el portafolio no sólo es un instrumento que puede ser empleado para evaluar el aprendizaje, sino también es una herramienta que permite valorar el proceso de enseñanza que dirige el profesor con los alumnos, creándose así un vínculo efectivo entre evaluación e instrucción.

- **El portafolio como herramienta instruccional. Implicaciones para la enseñanza**

En el portafolio, el vínculo evaluación-instrucción se establece en tanto que al ir evaluando se van tomando decisiones en función de las necesidades que van mostrando los estudiantes. Dicha toma de decisiones parte del conocimiento de las cualidades del proceso instruccional y con ello, identificar cuáles son las prácticas de enseñanza más adecuadas y pertinentes que permiten obtener información de esa relación colaborativa, de diálogo y reflexión que los actores educativos –profesor y alumno- llegan a establecer entre sí.

Johnson & Rose (1997), comentan que como parte de la información que proporciona el portafolio al proceso instruccional se encuentra lo siguiente:

- Se identifican el tipo de necesidades educativas que presenta cada alumno.
- En función de ellas, se puede determinar el tipo de ayuda que necesitan recibir.
- Se puede obtener información significativa de lo que sintieron que aprendieron.
- Se conoce cuál es la percepción de los estudiantes acerca de sus fortalezas y debilidades.
- Se obtiene información acerca de lo que los alumnos consideran como su mayor desafío en la elaboración de sus tareas.
- Se anima a los estudiantes a establecer determinadas metas que les permita mejorar.
- Se identifican las habilidades de los estudiantes para resolver problemas.
- Se sabe cuál es el conocimiento de los alumnos acerca de los conceptos tratados en la materia.

- Se conoce cuál es la habilidad de los estudiantes para aplicar estrategias metacognitivas.

No obstante y en cuanto a los rasgos que podrían definir la enseñanza requerida con el uso de portafolio en el aula, la literatura especializada en este tema destaca pocos elementos acerca de cómo llevarla a cabo. Lo que hasta la fecha es común encontrar en la literatura sobre portafolio, es una amplitud de sugerencias en cuanto a **qué tipo de recursos** se pueden emplear para acompañarlo, cuáles podrían incluirse para valorar aspectos específicos del aprendizaje o cuáles son más convenientes para apoyar la obtención de información acerca de los procesos metacognitivos, de autoevaluación o de pensamiento reflexivo que los alumnos deben poner en juego. Dichos recursos dependiendo del conocimiento, los estilos personales, y las necesidades de los estudiantes, pueden ser anecdóticos, entrevistas, encuestas, cuestionarios, inventarios, listas cotejables, diarios y rúbricas. Sin embargo, la descripción no explica suficientemente cuál es la relación entre los resultados de aprendizaje de los alumnos y el tipo de instrucción que requirió desarrollarse para que efectivamente, se lograran los avances en los alumnos.

Por ejemplo, Jardine (1996), sólo enfatiza los productos o implicaciones del portafolio en el alumno, pero no orienta acerca del cómo puede el profesor involucrarse en esta forma de evaluación. Carpenter y Ray (1995), si bien logran hacer una diferencia entre los propósitos que trae consigo el uso del portafolio tanto en estudiantes como en profesores señalando que éstos, pueden documentar sus actividades, monitorear la calidad y formas de su instrucción, evaluar las fortalezas y debilidades de su programa, no explicitan cuáles podrían ser los criterios que pueden orientar estas acciones.

Paris y Ayres (1994) por su parte, describen algunas impresiones muy generales de profesores que han llevado el portafolio al aula, uno de ellos señala por ejemplo, "Yo antes evaluaba a los estudiantes con lápiz y papel. Ahora,

diariamente reviso el trabajo y evaluó sus pensamientos y sentimientos" (p:13). Pero esto, tampoco resulta suficiente en tanto que no se señala desde qué parámetros evalúa los pensamientos y sentimientos y cómo se relaciona esto con su instrucción. Acaso, sólo se enfatiza en la necesidad de un constante y profundo trabajo de reflexión sobre el desarrollo profesional, a través de la escritura de un diario que puede servir como una herramienta para plantear dudas, clarificar pensamientos, examinarlos y darles solución (p:134).

No obstante, quien sí señala aspectos más explícitos sobre la instrucción en relación al portafolio es Klenowsky (2002). Él aborda el aspecto instruccional dando un conjunto de rasgos que caracterizan al rol del profesor, denominándolo a éste como **facilitador**. Así entendido, el docente es quien va a animar, observar, escuchar, discutir, preguntar, guiar, intervenir y retroalimentar para ampliar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Para dar estos apoyos, comenta, es crucial que el profesor sepa lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con variados niveles de ayuda, tomando en cuenta que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje particular, tienen diferentes tiempos para integrar su aprendizaje y aprenden de acuerdo a distintos niveles. Se requiere en este sentido, ser consciente de cómo los estudiantes usan tales apoyos y qué formas de apoyo le son más útiles para su aprendizaje. De este modo, podría ser útil considerar a la enseñanza vinculada y sincronizada con el uso del portafolio, como una forma de **ayuda** (Onrubia, 1999) eficaz y ajustada al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, de acuerdo a su situación y las características que, en cada momento, presenta su actividad de pensamiento.

Una enseñanza basada en ayudas ajustadas, de acuerdo con Onrubia (p:106-107) muestra las siguientes características:

1. No tiene efectos lineales ni automáticos sobre los alumnos, sino que estos efectos siempre son en función de los alumnos concretos y lo que éstos aportan en cada momento al aprendizaje.

2. La enseñanza no puede, desde esta perspectiva, limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos. Necesariamente hay que pensar en una variación y diversidad en las formas de ayuda.

3. La dimensión temporal de las situaciones de enseñanza y aprendizaje adquiere una relevancia fundamental en el momento de decidir qué ayuda concreta es más conveniente en cada caso o de analizar si una intervención específica realizada ha sido ajustada o no.

Como puede observarse, estas formas concretas de actuación del profesor o experto que pueden representar ayudas ajustadas, no pueden constituir una lista de comportamientos concretos y fijos que, aplicados de manera directa, van a asegurar el recibimiento de esas ayudas. Por el contrario, la enseñanza sólo puede significar la configuración de ciertos tipos de procesos globalmente implicados en la creación de ayudas específicas que permitan fundamentar la decisión, para cada contenido específico, para cada grupo de alumnos concretos y para cada momento del proceso educativo.

Estos rasgos que describen esta noción de ayuda ajustada se incluye, de acuerdo con Stone (1998), en un marco instruccional más amplio al que se le ha llamado **andamiaje**.

- **Proceso de andamiaje**

El término andamiaje se le ha descrito como una forma de asistencia del adulto o experto "que habilita al niño o novato a resolver un problema, lleve a cabo una tarea o logre una meta que está más allá de su solo esfuerzo" (p.345). En el andamiaje se trata de que el aprendiz entienda la tarea y sepa la sucesión apropiada de los pasos para su logro. El experto, por su parte, va apoyando al

aprendiz mientras éste puede aplicar nuevas habilidades y estrategias de manera independiente (Stone, 1998:345, Larkin, 2001, Rosenshine y Meister, 1992, Butler, 1998).

Ahora bien, para lograr que el aprendiz comprenda cómo completar la tarea se requiere una interacción continua en la que el adulto proporciona ayudas cuidadosamente calibradas, flexibles y temporales de acuerdo a la competencia del niño y en un contexto significativo para la tarea. Cuando éste comienza a demostrar dominio sobre la tarea, entonces el apoyo es removido gradualmente. De acuerdo con Larkin (2001:30),

"a través de una instrucción de andamiaje apropiada, los estudiantes aceptan más responsabilidad para su aprendizaje y se convierten en aprendices más independientes".

Este concepto está actualmente vinculado al desarrollo teórico del psicólogo soviético L.S. Vygostky, quién creía que las interacciones guiadas con adultos permitirían operar en la "Zona de Desarrollo Próximo". Esta zona, dicho en términos generales, puede definirse como el espacio en el que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. Esta zona, no pertenece a uno u otro de los participantes, sino que "se crea en la propia interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenidos aportados por el participante menos competente, como de los tipos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente" (p:104)

Los rasgos esenciales que describen al andamiaje, son:

- **Relación intermitente entre experto y novato**

Desarrollando un contexto colaborativo y un ambiente en el cual los estudiantes viven sus errores como parte del aprendizaje reduciendo con ello el impacto de la frustración.

- **Entendimiento compartido sobre la tarea.**

A partir de la identificación del interés del niño, estableciendo acuerdos y manteniendo un interés constante hacia la tarea.

- **Ayudas graduadas, flexibles en función de la tarea y las características y necesidades del estudiante.**

Siendo sensibles al aprendiz y proporcionando una asistencia a su medida, orientada no a lo que el alumno ya conoce o domina, sino a aquello que no conoce, realiza o no domina. El apoyo por tanto, puede tomar distintas formas o instrumentos tanto intelectuales como emocionales que permitan al alumno avanzar y ser autónomo en su aprendizaje. Como ejemplo de estos instrumentos se sugieren indicaciones, cuestionamientos, modelamiento, tarjetas de indicaciones o técnicas (Rosenshine, y Meister, 1992 y Hogan & Pressley, 1997, citado en Larkin, 2001)

- **Temporalidad en las ayudas pues son proporcionadas y retiradas gradualmente**

De acuerdo a cómo va creciendo la competencia del aprendiz, las ayudas se van retirando progresivamente hasta su completa desaparición. La premisa subyacente en este punto es que lo que el alumno logre realizar con ayuda en un momento dado, podrá realizarlo más tarde de manera independiente, y que el hecho de participar en la tarea conjuntamente con un compañero más competente o experto es precisamente lo que provoca las reestructuraciones y los cambios en los esquemas de conocimiento que harán posible esa actuación independiente (Onrubia, 1999).

- **Una transferencia en la responsabilidad para la resolución de las actividades, apoyando la internalización, independencia y generalización a otros contextos o nuevos ejemplos**

Ayudando a los alumnos a que sean menos dependientes del maestro para hacer lo que sigue y proporcionando a los estudiantes la oportunidad de practicar las habilidades en diferentes contextos (Hogan & Pressley, 1997, citado en Larkin, 2001). En la medida que el estudiante va logrando esto, su responsabilidad frente a su aprendizaje va en aumento así como la complejidad y dificultad del material, con la intención de que el alumno ponga en práctica todas las etapas juntas (consolidación).

En función de estos rasgos generales, se han planteado diversos modelos o procedimientos que permiten caracterizar cómo ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en un contexto donde la evaluación cobra especial sentido. Uno de estos modelos lo presentan Hogan y Pressley (1997, citados en Larkin, 2001), quienes enlistan ocho elementos esenciales para la instrucción andamiada, que son:

1. Establecer un "pre-compromiso" con el aprendiz y el currículo, donde el profesor parte de las metas curriculares y las necesidades del estudiante para seleccionar la tarea apropiada.
2. Establecer una meta compartida, que permitirá un balance entre lo que permite al estudiante aprender y alcanzar lo que la instrucción del profesor le exige.
3. Diagnosticar los entendimientos y necesidades de los aprendices, siendo sensibles a ellos y comparándolos con estándares de crecimiento.
4. Proporcionar una ayuda a la medida, a partir de indicaciones, cuestionamientos, modelamientos, discusiones.
5. Mantener el interés en la meta, motivando a los alumnos para que sean persistentes y se centren en ella.

6. Dar retroalimentación positiva a los logros de los alumnos.
7. Controlar la frustración y el riesgo de dejar la tarea, creando un ambiente en el cual los estudiantes se sientan libres para probar y experimentar sin recibir reprimendas o castigos.
8. Apoyar la internalización, independencia y generalización a otros contextos, dando oportunidades de practicar las habilidades en diferentes contextos y enseñando a los alumnos a ser menos dependientes de las señales extrínsecas del profesor.

Para hacer efectivas estas ocho etapas, sugieren partir de lo que saben los propios alumnos, comenzar con lo que ellos pueden hacer, ayudarlos a que experimenten el éxito, saber en qué momento es conveniente hacer un alto para revisar sistemáticamente lo que están haciendo y ayudarlos a ser independientes, cuando tengan en sus manos la responsabilidad de realizar alguna tarea por si solos.

Rosenshine y Meister (1992) comparten aspectos con Hoogan y Pressley e inician la descripción de su propuesta sobre ayuda andamiada con la regulación de la dificultad de la tarea. Es decir, se trata de iniciar con material sencillo y simplificado y proporcionado en pequeñas etapas de tal modo que se vaya gradualmente incrementando la complejidad de la tarea, con el apoyo de una tarjeta con indicaciones o instrucciones.

En un segundo momento, proponen variar los contextos para la realización de la tarea, comprometiéndose a una enseñanza recíproca y trabajo de equipo. Asimismo, habría que proporcionar retroalimentación e ir incrementando la responsabilidad del estudiante, de tal modo que se vayan disminuyendo las indicaciones, se incremente la complejidad y dificultad de la tarea y se pongan en práctica todas las etapas, para dar paso a la consolidación.

Por otro lado, Beed, Hawkins y Roller (1991) proponen una caracterización de las intervenciones del adulto a partir de ciertos niveles de abstracción. mismos que varían sistemáticamente en función del desempeño del aprendiz. Para ellos, este modelo es especialmente aplicable a situaciones de andamiaje estratégico, el cual consiste en el apoyo que se da en situaciones de resolución de problemas, en el hogar y en interacción donde los padres están enseñando a sus hijos cómo hacer algo, equiparando tales situaciones a contextos escolares.

El modelo parte del nivel E, que es el menos independiente y el más concreto (es el nivel en el cual, el maestro asume toda la responsabilidad del desempeño) hasta el nivel A, que es el nivel de más independencia y abstracción de respuestas (el estudiante ha asumido la mayor responsabilidad), tal y como se muestra a continuación:

Nivel E: Enseñar modelando

El experto modela el desempeño completo, acompañándolo por explicaciones verbales, identificando los elementos de la estrategia mientras desempeña las operaciones necesarias para completar la tarea.

Nivel D: Invitando a los estudiantes al desempeño

El experto modela con explicaciones verbales, acompañado de la participación de los estudiantes. En este nivel se identifican los elementos de la estrategia y se anima a los estudiantes asistiéndolos para completar la tarea.

Nivel C: Indicando elementos específicos

Las indicaciones verbales se centran en elementos específicos de la estrategia y se identifican los elementos de la estrategia para que el estudiante complete la tarea.

Nivel B: Indicando estrategias específicas.

Se proporcionan Indicaciones verbales sin referencia a elementos específicos de la estrategia y el experto se refiere al nombre de la estrategia.

Nivel A: Proporcionando indicaciones generales.

Las indicaciones verbales son generales y se extenderán a cualquier contexto, proporcionando cada vez menos el apoyo del experto. Éste invita al aprendiz a la acción con una petición general.

Para desarrollar cualquier modelo de instrucción andamiada es necesario que los maestros o expertos encuentren evidencias del mejoramiento, esfuerzo, reflexión y cambio en el aprendizaje de los estudiantes. Estas evidencias orientarán su instrucción, proporcionando retroalimentación en los logros alcanzados, tomarán decisiones en función del monitoreo de la calidad y formas de su instrucción y, asimismo, evaluarán las fortalezas y debilidades de sus procedimientos. Para la sistematización de estas evidencias, el portafolio puede constituir una herramienta favorable tanto para propiciar el análisis del proceso instruccional, como para evaluar las fortalezas y debilidades de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

- **El uso del Portafolio en estudiantes con dificultades académicas**

Ahora bien, cobra especial relevancia el empleo de una evaluación por portafolio en estudiantes con dificultades académicas ya que diversas investigaciones (Carpenter & Ray, 1995; Boerum, 2000, Jochum, Curran, et Al, 1998) apoyan su uso porque han encontrado que puede ser especialmente útil en la planeación de la instrucción, el monitoreo del progreso y la comunicación de las fortalezas de los estudiantes.

Carpenter y Ray, (1995) por ejemplo, señalan que el portafolio contribuye a mostrar el crecimiento a lo largo de cierto tiempo y apoya a los estudiantes en cuanto a sus propias percepciones de su aprovechamiento. Añaden que la gran

ventaja potencial del uso del portafolio está directamente vinculada en documentar la efectividad de la instrucción diaria y en guiar las decisiones instruccionales

Boerum (2000), por su parte, en una investigación desarrollada con un grupo de alumnos de sexto grado, algunos con problemas de aprendizaje y desde una perspectiva de evaluación alternativa, en la que utilizó el portafolio, encontró que los alumnos pudieron comenzar a clarificar sus fortalezas y debilidades como aprendices.

Jochum y Curran (1998) más interesados por los procesos de escritura, enfatizan que la ventaja en el uso potencial de portafolio es que constituye un vínculo directo que documenta la efectividad de la instrucción diaria y es una guía en las decisiones instruccionales. Describen que el portafolio empleado en aprendices con problemas de aprendizaje, proporciona información que sirve de contexto para las reflexiones del estudiante y el profesor para analizar y autoevaluar las estrategias de escritura empleadas.

Cole y Struyk (1997) también enfatizan la conveniencia del uso del portafolio particularizando su empleo en adolescentes con problemas de aprendizaje. Ellos señalan que ante las deficiencias que algunos estudiantes de esta edad muestran en sus estrategias de estudio y en sus procesos cognitivos y metacognitivos, el portafolio constituye un medio que ofrece continuamente información sobre su desempeño y sus avances, mismos que pueden ser valorados desde sus necesidades individuales. No obstante, advierten que el uso del portafolio como medio de evaluación del aprendizaje puede resultar de gran dificultad para estudiantes con estas características, ya que esta demanda exige o requiere de ellos un alto desarrollo en sus habilidades metacognitivas, para que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje, su progreso y sus déficits.

Por lo anterior, proponen un cuidadoso andamiaje que apoye a los estudiantes con dificultades académicas, haciendo uso de tarjetas instruccionales

y se vayan verbalizando las decisiones que se van tomando, considerando las razones, metas, estándares y contenidos del portafolio. También proponen establecer un diálogo con preguntas que guíen al estudiante en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje.

De este modo, añaden, el portafolio proporciona las evidencias necesarias para dar cuenta del proceso tanto del aprendizaje como de la evaluación de un estudiante a la hora de aprender y de los pasos dados por el profesor o instructor.

El portafolio como herramienta para la instrucción y la evaluación del aprendizaje, constituye por tanto, una propuesta que implica una nueva concepción de lo que se evalúa y de cómo se evalúa y está íntimamente ligada a los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Propuesta que es poco común encontrar en las aulas de cualquier nivel educativo y son muy pocas las experiencias que se reportan en nuestro país sobre el uso del portafolio como recurso de evaluación. De estas experiencias, casi todas se han llevado a cabo en la investigación básica. Algunos ejemplos son las realizadas en la Facultad de Psicología como parte del programa del Posgrado en Psicología Escolar (Gaona, 2002; Cervantes, 2002; Paredes, 2002). Dichas investigaciones, dirigidas al mejoramiento de habilidades de comprensión escrita, lectora y de matemáticas en alumnos de educación básica, han empleado como herramienta de evaluación al portafolio.

Otro escenario donde se lleva a cabo una evaluación con rasgos alternativos a la evaluación tradicional es el Programa *Alcanzando el Éxito en Secundaria*, aunque aquí no se emplea al portafolio como recurso de evaluación en un sentido estricto. Sin embargo, los tutores encargados de dar los apoyos necesarios a los estudiantes, si van recopilando ciertas evidencias⁶, las cuales le

⁶ Como ejemplo de tales evidencias se encuentran las hojas de metas de trabajo, que son elaboradas por el alumno al inicio de la sesión escribiendo qué es lo que va a trabajar en la misma. A lo largo del tiempo, se van observando cambios tanto en el planteamiento de sus metas como en

permiten dar seguimiento del aprendizaje de los alumnos e identificar qué tipo de ayudas requieren éstos en las áreas académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. Los alumnos por su parte, también analizan dichas evidencias y reflexionan sobre sus avances.

los procedimientos para alcanzarlas. A la par de estas metas, se consideran las tareas o cualquier otro trabajo académico que el alumno desarrolle en la sesión.

IV. El resumen

Generalmente, los alumnos que asisten a las escuelas secundarias e incluso, en otros niveles educativos, se enfrentan con una demanda muy recurrente y que es el resumen. Los profesores generalmente lo piden para resumir alguna lección del libro de texto o bien, en casos extremos, unidades temáticas completas. En otros casos se emplea para enfatizar la información más importante de un tema, como estrategia del profesor para introducir al alumno a un nuevo tema o bien, como recurso para estudiar.

- **¿Qué es el resumen?**

El resumen consiste en escribir de manera breve y precisa, un contenido oral o escrito del cual se enfatizan los puntos más importantes. En él se expone de manera abreviada lo esencial de un texto, esto es, la idea o ideas centrales (Argudín y Luna, 1998, citados en Vázquez, 2002; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Desde la perspectiva de Van Dijk (1983:55), un resumen hace referencia a la macroestructura de un texto, la cual consiste en lo siguiente:

"(...)Existen estructuras textuales especiales de tipo global, es decir macroestructuras (...) de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto".

La macroestructura proporciona entonces, una idea global del significado del texto y su identificación es lo que nos permite contestar a la pregunta: ¿de qué trata este texto? Cuando se responde a esta pregunta, entonces, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto. Es decir,

(...) de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los

diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas (Van Dijk, 1983:59)

- **Macrorreglas para resumir**

Estas macrorreglas, llamadas de *supresión*, *generalización*, *integración* y *construcción* son las que permitirán acceder a la representación global del significado de un texto. En una descripción detallada de esta macrorreglas, Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan lo siguiente:

En el caso de la macrorregla de *supresión*, con ella se omiten de una secuencia de proposiciones contenidas en un texto, aquellas que no son indispensables para interpretarlo. La supresión puede realizarse a partir de que se omita la información trivial o de importancia secundaria o bien, suprimiendo información que puede ser importante, pero que es redundante o repetitiva. En cuanto a la macrorregla de *generalización*, ésta se refiere a la sustitución de conceptos por otros que los englobe y en cuanto a la macrorregla de *construcción* o *integración* se trata de construir a partir de las ideas que presente un texto, otras ideas o proposiciones que rescaten únicamente la información relevante presentada explícitamente.

Cuando una persona se aproxima a un texto identifica, por tanto, las proposiciones más significativas y a partir de ellas, elabora la "macroestructura" a través de la aplicación de las macrorreglas.

Ahora bien, para ello no sólo se requiere saber tratar la información que contiene el texto de manera que se identifique correctamente cuál es la más importante, distinguiéndola de aquella que es secundaria o poco relevante para la interpretación global del texto. Asimismo, tampoco es suficiente sustituir la información presente en el texto para obtener una versión mas reducida en el

resumen. En todo caso, se trata de que el resumen mantenga sus lazos especiales con el texto del que ha sido creado, conservando el significado genuino del texto del que procede, por lo que una vez elaborado, hay que evaluarlo y replantear el resumen, en caso de ser necesario (Solé, 2002).

- **Las ideas principales de un resumen, qué son y cómo identificarlas**

Se dice entonces que el resumen contiene las ideas más importantes de un texto. De acuerdo con Aulls (1978, citado en Solé, 2002) señala que una idea principal comunica el enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Para diferenciar la idea principal del tema explica que éste indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra. Se accede al tema respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? Mientras tanto, para acceder a la idea principal se responde la pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? Tema, idea principal y resumen, implican para su identificación, acciones cognoscitivas distintas, aunque pertenecen al procesamiento macroestructural del texto.

Para identificar la idea principal de un texto se requiere:

- a) Construir una representación global del texto (implica el tema)
- b) Hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante y,
- c) Consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes.

Si las ideas principales se encuentran en forma explícita en el texto, entonces se realizarán las acciones anteriores para encontrarlas, si no, se requerirá construirlas. Ahora bien, el proceso del resumen no termina aquí, es decir, no sólo hay que identificar dichas ideas principales ya que el resumen no sólo es un simple listado de ellas. Para que el texto quede preciso y coherente, hay que saber identificar las *relaciones* que el autor establece entre tales ideas, porque si no, quedará “un conjunto de frases yuxtapuestas, con un escrito

deslabazado e inconexo en el que difícilmente se reconoce el significado del texto del que procede” (Solé, Op.cit:130).

En síntesis, para elaborar un buen resumen se debe:

1. Reconocer cuáles son las ideas importantes del texto y así poder eliminar material trivial o material importante, pero que es redundante.
2. Saber cuándo agrupar información bajo un término genérico.
3. Abstractar las ideas principales de los segmentos del texto o construir una oración principal en el caso de que ésta no exista en un párrafo.
4. Poder integrar toda la información, presentando una visión coherente del texto.

Para la redacción final del resumen, si bien “el lector (es quien) determina (...) las ideas principales que transmite (el texto) de acuerdo con sus propósitos de lectura” (Solé, 2002:130) se propone la utilización de expresiones llamadas metasemánticas (Díaz Barriga y Hernández, 2002), mismas que permitirán recapitular y poner énfasis en el resumen, tales como: “lo esencial...”, “en pocas palabras...”, “en conclusión...”, “para recalcar...”, etcétera.

- **Estrategias para la elaboración de resúmenes**

Hablar de estrategias para elaborar resúmenes implica en principio, identificar qué es una estrategia. De acuerdo con Flores (2001) y Díaz Barriga y Hernández (2002) una estrategia constituye un conjunto de acciones organizadas que una persona emplea de manera conciente, controlada e intencional para “entender o aprender” e integrar el conocimiento que se posee con el nuevo y recordarlo en situaciones nuevas (Flores, 2001:249).

De acuerdo con Monereo (2001:18),

"La enseñanza de una estrategia implica que quien la domina (el profesor, por ejemplo), poco a poco vaya cediendo o transfiriendo el control de la estrategia a quien es menos experto (el alumno), éste se apropie de ella y la utilice de manera autónoma".

Ahora bien, ceder las acciones que integran una estrategia no implica, sin embargo, que quien la hace suya va a repetir lo que debe decirse o hacerse, "sino que ha comprendido y asimilado cuáles son los periodos críticos, tanto en el momento de la planificación como de la resolución, en los que deberá tomar decisiones ajustadas a las características del contexto de aprendizaje" (Monereo, 2001:23).

El empleo que una persona haga de estas acciones organizadas o estrategias no es automático sino controlado, que involucra una planificación previa y un control en su ejecución. Asimismo, exigen una reflexión y flexibilidad sobre el modo de emplearlas para saber cómo, cuándo y en qué momento aplicarlas o modificarlas. Lo anterior se traduce en una actividad estratégica en función de las demandas o metas contextuales que haya que resolver.

De este modo, algunas acciones que pueden considerarse como estratégicas para enfrentar la tarea de resumir, se encuentran las siguientes:

- a) Subrayar las ideas que parecen más importantes sin tomar en cuenta las explicaciones y ejemplos.
- b) Anotar las ideas en orden.
- c) Simplificar separando el texto en párrafos y marcar el principio y el final de las oraciones que lo forman.

- d) Redactar en forma de oraciones simples que contemplen sujeto y predicado (Mogollón, 1984, citado en Vázquez, 2002)

Cooper (1990, citado en Solé, 2002:129) por su parte propone:

- a) Encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- b) Desechar la información que se repita.
- c) Determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- d) Identificar una frase-resumen del párrafo o bien elaborarla.

Existen modelos instruccionales ideados y demostrados en diversos estudios en torno al resumen, los cuales prueban que la comprensión y memoria del texto mejoraba en los alumnos. Por ejemplo, Brown y Day (1983), diseñaron una intervención basada en los principios para resumir que los buenos lectores utilizan y que se encuentran especificados en la estructura de las macrorreglas de Van Dijk.

Las reglas para resumir con las que Brown y Day trabajaron son:

- a) Borrar la información trivial y redundante.
- b) Sustituir con términos supraordinados.
- c) Integrar una serie de eventos con un término de acción supraordinado.
- d) Seleccionar una oración principal sobre el tema.
- e) Inventar una oración principal si no la hay.

Por su parte, Rinehart, S., Stahl, S., y Erickson, L., (1986), enseñaron a 70 niños de sexto grado, a producir resúmenes que incluían las ideas principales y detalles importantes de apoyo. Su instrucción involucró las reglas de resumen e instrucción de Brown y Day para relacionar varias partes de los textos en uno solo.

En su propuesta se incluyen las siguientes operaciones básicas para resumir:

1. Identificar y seleccionar la información principal.
2. Eliminar la información trivial y redundante.
3. Relacionar la información principal e importante.

En otra propuesta, esta vez dirigida a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, Vázquez (2002) propone modelo instruccional que está basado en la enseñanza estratégica y es desarrollado en 9 fases, a saber:

1. Análisis del desempeño actual.
2. Preparación.
3. Análisis de la importancia de saber hacer resúmenes.
4. Comparación y análisis de resúmenes.
5. Descripción de la estrategia.
6. Aprendizaje de la estrategia mediante modelamiento y auto-instrucciones.
7. Práctica de la estrategia.
8. Práctica de la estrategia en situaciones de cooperación.
9. Revisión y ejecución independiente de la estrategia.

En su propuesta, Vázquez plantea que las estrategias de elaboración de resúmenes constituyen un conjunto de pasos, procedimientos o secuencias de acciones para realizar resúmenes, las cuales un alumno de secundaria puede emplear en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente.

Para la enseñanza de estas estrategias se requiere del apoyo y guía de un experto, quien servirá de modelo, irá graduando las ayudas de acuerdo a las necesidades presentadas por el alumno, retroalimentándolo y estimulándolo para que participe activamente.

Ahora bien, es importante destacar que los procesos para elaborar resúmenes antes descritos, no son asimilables a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituyen un conjunto de actividades cognitivas complejas que, de inicio, involucran la **comprensión** de lo que se está leyendo. En el caso de las ideas principales, que son la base esencial para la elaboración de un resumen, su comprensión constituye una destreza lectora importante y la habilidad de saber discriminar entre las que son más y menos importantes permitirá no sólo retener la información esencial de un texto sino que será reflejo de una buena comprensión lectora.

Según investigaciones realizadas en la literatura especializada en el tema señalan que la identificación de las ideas principales de un texto es una actividad compleja para lectores inexpertos y poco habilidosos, no así para los buenos lectores, quienes además no sólo son capaces de reconocer o construir ideas principales, sino que además les dedican más procesamiento mientras leen, supervisándolas continuamente para obtener mejores beneficios en su comprensión (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Baumann, 1985).

Estos beneficios van a depender no sólo de que la persona pueda identificar las ideas principales, sino de la manera en cómo se involucre con el texto a resumir. De ahí que sea importante resaltar que al elaborar un resumen, entendido éste como parte de los procesos que contribuyen a la comprensión de una lectura, se verán reflejadas las habilidades que un estudiante tiene al leer y en el caso de haber dificultades en esta área, es probable que repercutan en la elaboración del resumen.

Winograd (1985) por ejemplo, analizó las estrategias de los buenos y malos lectores al realizar un resumen. Los resultados obtenidos mostraron que aunque no hubo diferencias respecto a lo que entendían como resumen, sí se halló que los buenos lectores determinan mejor cuáles son las ideas más importantes que

los lectores deficientes. Éstos a su vez, mostraron una cierta incompetencia para identificar las claves que el propio autor del texto proporcionaba para señalar las ideas macroestructurales. Asimismo, los malos lectores seleccionaban información que describían hechos concretos y detalles visuales que no jugaban un papel relevante en la comprensión del texto. Estos lectores seleccionaban los enunciados que luego utilizaban en sus resúmenes, en función de criterios personales, sin atender de forma estratégica lo que el autor señalaba de manera explícita como relevante.

El siguiente cuadro muestra cuáles son los logros de un buen lector y cuáles las dificultades de uno que no lo es.

Expertos/Buenos Lectores	Inexpertos/Malos Lectores
<i>Antes de leer</i>	
Activan su conocimiento previo Entienden la tarea y establecen propósitos Combinan motivación intrínseca y extrínseca Emplean autoafirmaciones positivas Escogen estrategias apropiadas	Comienzan a leer sin preparación y sin saber por qué (deficiencias en el establecimiento del propósito de la lectura) Predominio de motivación extrínseca Percepción devaluada de sí mismos Leen sin considerar cómo aproximarse a la tarea
<i>Durante la lectura</i>	
Centran la atención Monitorean su comprensión a partir de que se da cuenta si la comprensión está ocurriendo o si entiende lo que lee Anticipan y predicen Usan estrategias flexibles cuando falla la comprensión Usan el análisis contextual para entender nuevos términos Usan la estructura del texto para apoyar la comprensión Organizan e integran nueva información	Se distraen fácilmente No saben cuando no entiende No saben que hacer cuando no entiende algo No reconocen vocabulario importante No toman en cuenta ninguna organización del texto Suman o aglomeran lo leído más que integrar la información
<i>Después de leer</i>	
Reflexionan sobre lo que leyó. Resumen las ideas principales.	Paran de leer y de pensar Usan la estrategia de listado (asociación)

Buscan información adicional a partir de otros recursos.	simple de ideas)
Creen que el éxito es resultado de su esfuerzo.	Usan la estrategia de suprimir/copiar Creen que el éxito es resultado de la suerte

Cuadro tomado de Deshler Ellis & Lenz, 1996, p.68

Si bien el resumen de un texto se considera como parte de las estrategias que se llevan a cabo *después de leer*, es válido considerar que las acciones que se llevan a cabo antes y durante la lectura, van a facilitar el proceso final de la lectura y los productos que de ella se deriven, en este caso, un resumen.

Resumir, por tanto, puede ser una tarea difícil de realizar para los alumnos con dificultades en la lectura, enfrentándose con diversos problemas que no les permitirán desempeñarse de manera eficiente en la tarea. Estos problemas pueden complejizarse si además, se tienen dificultades en la escritura.

Escribir es una compleja y difícil tarea que implica poner en juego diversos procesos cognitivos tales como la planeación, producción y la revisión del texto (Graham, Harris, Mac Arthur y Schuartas en B. Y L. Wong, 1991). En la planeación, se requiere que se establezcan metas de acuerdo a quien va dirigido el texto y el tema, se genere el contenido apoyándose en recursos tanto internos como externos de información y se organice el texto.

Respecto a la producción del texto, éste incluye los procesos físicos de la escritura tales como la producción de oraciones correctas, el respeto de las reglas ortográficas, el manejo de la puntuación, entre otros aspectos. La revisión del texto incluye evaluar y revisar el texto escrito ya sea para mejorarlo, yendo desde una edición en aquellas imprecisiones de reglas de escritura convencionales o bien reformular la estructura de todo el texto.

La eficiencia o limitaciones en el manejo de estos procesos cognitivos necesariamente se van a reflejar en la escritura de cualquier tipo de texto. Por

ejemplo, en la escritura de un resumen, los estudiantes expertos van a aplicar un conjunto de estrategias que les permitan eliminar el material que no es necesario, sustituir de una lista de términos o acciones por otro término o acción supraordinado, hacer una síntesis de la unidad principal del texto, seleccionar la oración principal explícita, y si ésta no existe, van a construir una oración principal (Vázquez, 2002).

En cambio, quienes muestren dificultades reflejarán un manejo poco maduro y deficiente de sus estrategias. En este caso, por ejemplo, Brown, Day y Jones (citados en Brown y Day, 1983) en una serie de estudios acerca de las habilidades que los adolescentes muestran cuando escriben un resumen, encontraron que éstos tenían problemas no sólo para identificar las ideas principales, sino para abreviarlas, parafrasearlas e integrarlas, limitándose a copiar textualmente párrafos de un texto y borrar otros tantos.

Diversos expertos en los procesos cognitivos involucrados en la escritura (Meltzer, 1993), han documentado que cuando se tienen problemas en la ejecución de los procesos cognitivos requeridos en esta área, se ven involucrados tres factores.

El primero de ellos tiene que ver con la falta de eficiencia en las habilidades de producción escrita. En este sentido, los textos elaborados pueden mostrar diversos errores en la ortografía, la puntuación y el empleo de mayúsculas y la calidad de la escritura es generalmente pobre. Problemas en la producción de un texto pueden, por tanto, afectar otros procesos de escritura.

El segundo factor se relaciona con un bajo nivel de conocimiento en los procesos de escritura de acuerdo a las diferentes características de los géneros escritos. En este caso, no se observan diferencias cuando se escribe un ensayo, un resumen, un texto narrativo o bien, uno de carácter expositivo. No se manejan

los requerimientos de estructura básica que los diferentes tipos de tareas de escritura exigirían.

El tercer factor se relaciona con una ineficacia en el manejo de estrategias de escritura cuando se planea o revisa lo que se escribe, por ejemplo, cuando se emplea poco tiempo en la planeación de las composiciones, convirtiéndose simplemente en decir cualquier cosa que uno sepa. En cuanto a la revisión, un manejo ineficiente de este proceso se manifiesta simplemente en “detectar y corregir errores mecánicos y superficiales de palabras individuales así como en una revisión que tiene un bajo impacto en los aspectos sustantivos de los textos” (p:274).

Por lo anterior, es posible decir que la escritura de un resumen exige poner en juego un conjunto de actividades cognoscitivas y habilidades complejas, para las cuales es poco habitual que las escuelas brinden un manejo organizado acerca de cómo llevarlas a cabo, aunque sea una de las tareas que mayormente se soliciten a los alumnos. En el caso de la escuela secundaria, por ejemplo y al participar como tutora dentro del PAES, fue común escuchar que los alumnos que asistían tuvieran como tarea la realización de un resumen. Sin embargo y considerando las dificultades académicas de los alumnos, elaborar un resumen constituía una de las demandas que generaba poco interés y cuando se enfrentaba, era común observar que la forma de resolverla se reducía a copiar párrafos del texto, sin saber si aquello que se seleccionaba del párrafo era lo más importante o qué se tenía que hacer para identificar, seleccionar y procesar lo más importante.

Para ello y con la intención de trabajar con las evidentes deficiencias que mostraban los alumnos en esta tarea, se planteó desarrollar una propuesta de intervención, dentro de un marco de evaluación por portafolio y enseñanza estratégica que favoreciera la reflexión acerca de las acciones involucradas en el resumen, tanto para quien las enseña como para quien las aprende.

Por todo lo antes expuesto, se propuso explorar cuál es el papel que juega el portafolio como recurso de evaluación y de instrucción en el aprendizaje de estrategias para la elaboración de resúmenes.

A continuación se presenta el reporte de intervención con la descripción de los objetivos, procedimientos, resultados obtenidos y en la última parte del estudio las conclusiones.

V. REPORTE DE INTERVENCIÓN

Propósito general:

A partir de las investigaciones sobre evaluación alternativa y de elaboración de resúmenes (Brown, A. L., Day, J.D.,1983; Colé, G.,1997; Choate, J.y Evans, S., 1992; Deshler, D., Ellis, E. Lenz, K.,1997; Jardine, A.,1996; Jonson, N. & Rose L. 1997; Joshum, J. Curran, C. et. al. 1998; Klenowski, V., 2002; Margalef, L.,1997; Paris, S. & Ayres, L. 1994; Rinehart, S., Stahl, S., y Ericsson, L., 1986; Tierney, R.; et. al., 1991; Treiber, K. & Montesinos, C., 1998; Vázquez, N., 2002; Winograd, P. 1985), se propuso el desarrollo de una intervención con alumnos de secundaria para promover el aprendizaje de estrategias al elaborar resúmenes empleando como recurso de evaluación y de instrucción el portafolio.

Objetivo General:

Explorar el papel que juega el portafolio como recurso instruccional y como recurso de evaluación durante el aprendizaje de estrategias para la elaboración de resúmenes.

Objetivos Específicos:

1. Describir los efectos del uso del portafolio como recurso de evaluación al aprender estrategias para la elaboración de resúmenes.
2. Describir los efectos del uso del portafolio como recurso de instrucción de estrategias para la elaboración de resúmenes.

Variables

- Portafolio
- Resumen

- Se entiende al portafolio como **recurso de evaluación** a la colección cuidadosamente seleccionada de los trabajos de un alumno y que muestra su progreso a través del tiempo en cierta área o contenido de aprendizaje.

Definición operativa:

El alumno se da cuenta de cuáles son las características que tiene su trabajo, lo que considera que ha aprendido, qué le falta por aprender, qué ha logrado demostrar mediante cada resumen individual así como el conjunto de resúmenes seleccionados e incluidos en el portafolio.

- Se entiende al portafolio como **recurso instruccional** a la herramienta que proporciona información acerca de los procesos instruccionales para la toma de decisiones y su planificación, a partir de lo que se observa en la evaluación de los alumnos.

Definición operativa:

De acuerdo a las reflexiones y productos obtenidos en el portafolio de los alumnos, la instrucción se orienta por medio de diversas ayudas graduadas que faciliten el entendimiento de la tarea y el alumno sepa la sucesión apropiada de los pasos de la estrategia para su logro.

- Se entiende como **resumen** a la escritura breve y precisa, de un contenido escrito enfatizando los puntos más importantes de un texto e integrándolos coherentemente respetando la idea o ideas globales del texto original.

Definición operativa:

Reconocer las ideas principales del texto, eliminar material trivial redundante, identificar las ideas principales de los segmentos del texto o construir una oración principal en el caso de que ésta no exista en un párrafo, integrar toda la información presentando una visión coherente del texto.

Tipo de Estudio

Exploratorio

Tipo de diseño

Cuasiexperimental, pretest postest con dos grupos.

MÉTODO

Población

Cuatro estudiantes de secundaria que participan en el programa *Alcanzando el éxito en secundaria*.

Unidad de Análisis

El portafolio y sus usos.

Tipo de Muestreo

No probabilístico

Participantes

Cuatro estudiantes de secundaria y un tutor del PAES.

Un adolescente de 15 años que cursa el primer grado, dos adolescentes de segundo grado, hombre y mujer de 14 y 15 años, respectivamente y un adolescente de 15 años que cursa el tercer grado.

Escenario

Un aula del Centro Comunitario "Julián MacGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Materiales empleados

10 lecturas tomadas de los libros de texto de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, tercer grado, Biología, primer grado; Español, segundo grado; Física, segundo grado; Historia, segundo y tercer grado. Hojas de rotafolio, hojas de papel, plumas, carpetas para la recopilación de los resúmenes.

Estrategias de recolección de datos

- Observación
- Entrevista

Instrumentos

- Bitácora y grabaciones en audio-cassettes
- Entrevista
- Formatos de autoevaluación
- Resúmenes

Bitácora

Registro diario de las acciones realizadas por los alumnos durante la elaboración de los resúmenes y del proceso instruccional del tutor.

Entrevista

Consistió en 4 preguntas relacionadas con las estrategias que cada estudiante realizó para elaborar resúmenes, a saber:

1. Para ti, ¿qué es un resumen?
2. ¿Qué haces para hacer un resumen?
3. ¿Para qué te sirve un resumen?
Se les pide que realicen un resumen.
4. ¿Qué hiciste para realizar tu resumen?

Formatos de autoevaluación

Instrumentos que se emplearon para promover la reflexión de los alumnos y como medio para recoger información sobre el proceso de aprendizaje de las estrategias que llevaban a cabo los alumnos (ver Anexo 1).

Procedimiento

La propuesta se basa en un diseño de intervención basado en tres fases: Pretest-Intervención-Postest, con dos grupos.

PRIMERA FASE: PRETEST

Antes de dar inicio con la instrucción sobre la elaboración de los resúmenes se llevó a cabo un *Pretest*, el cual consistió en la realización de una entrevista y la elaboración de un resumen. Con ambas acciones se buscó conocer cuáles eran las ideas previas que sobre este tema tenían los alumnos, cuáles eran las estrategias que empleaban para realizar un resumen, cómo las aplicaban y cuáles serían los cambios al finalizar el estudio. Para ello se les pidió que hicieran el resumen de una lectura sobre Historia de México extraída de un libro de texto.

Con el producto obtenido se dio inicio a la construcción del portafolio individual que, vinculado con la instrucción de estrategias para la elaboración de los resúmenes, sirvió para ir evaluando el progreso, los avances y las dificultades en el aprendizaje de las estrategias por parte de los alumnos y con base en ello, tomar las decisiones pertinentes respecto a la instrucción proporcionada por parte del tutor.

SEGUNDA FASE: INTERVENCIÓN

Para la intervención propiamente dicha, se realizaron 12 sesiones, miércoles y jueves al iniciar el programa, con dos alumnos por día y con una duración de 1 hora, aproximadamente.

En esta fase se realizó una adaptación al modelo de enseñanza de resúmenes desarrollado por Vázquez (2002), con la finalidad de derivar las etapas para la elaboración de resúmenes quedando como sigue:

ETAPAS DE LA INSTRUCCIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES

1. Inicio de la tarea.	Parte de la selección del texto a resumir, se realiza una exploración inicial del mismo, se identifica el tema principal a partir del título, subtítulo e imágenes y, a partir de ellos, determinar de qué hablará el texto. En esta etapa inicial, al alumno se le proporcionó una <i>Ficha Instruccional</i> (ver Anexo 2), la cual sirvió como recurso de apoyo a los alumnos, para cada una de las etapas subsiguientes. Esta ficha instruccional se elaboró con base en la propuesta de Vázquez, pero fue adaptada ya que era necesario hacer más explícitas tanto las instrucciones como las etapas a seguir en cada etapa de la estrategia.
2. Trabajando sobre la tarea.	Luego de un primer acercamiento al texto, se realiza su lectura en voz alta y baja. Una vez concluida, se pregunta al alumno si hubo palabras que le fueran desconocidas, se aclara su significado y el alumno, con el apoyo del tutor, comienza a determinar las ideas principales, eliminándose la información redundante o secundaria por cada párrafo o idea leída.
3. Escritura.	Para iniciar con la escritura del resumen, se revisan las ideas importantes que se seleccionaron en cada párrafo y se escriben a partir de oraciones simples.
4. Edición.	Una vez que el alumno ha elaborado su resumen, lo vuelve a leer y se identifican, si es necesario, errores en la escritura o en la coherencia de las ideas. Al final se determina si el resumen es claro y comprensible y se le pone título.

La primera sesión fue llevada a cabo por la tutora, quien presentó y explicó a los alumnos qué son las estrategias para elaborar resúmenes, cómo y para qué se emplean y qué es y cómo se emplearía la ficha instruccional. Asimismo, se explicó en qué consistiría la propuesta de realizar un portafolio, enfatizando cómo y para qué lo emplearían.

Ejemplos por etapa de instrucción:

1. Inicio de la Tarea

Al inicio de cada sesión, se les presentaba a cada par de alumnos dos textos para que, de común acuerdo, eligieran el que más les interesara. Una vez elegido, se iniciaba con la exploración de la lectura, para identificar el tema.

2. Trabajando sobre la Tarea.

Después de ello, se comenzaba con la lectura de manera conjunta con el tutor, por párrafos y se iban identificando las palabras desconocidas y las ideas principales. Para facilitar su identificación, se invitaba al alumno a subrayarlas.

3. Escritura.

Una vez leído todo el texto e iniciar con la escritura del resumen, se proponía que hicieran uso de su tarjeta instruccional para elaborar resúmenes. Conforme las sesiones fueron avanzando, esta tarjeta dejó de ser imprescindible y los alumnos iniciaban su resumen leyendo el texto proporcionado, identificando las ideas principales. La redacción de dichas ideas, bien podía ser textual o ya sea a partir de las propias palabras del alumno, de acuerdo a cómo las había entendido.

4. Edición.

Una vez que habían terminado de escribir las ideas más importantes, el resumen final se revisaba y se preguntaba si había quedado o no claro y qué cambiaría en la redacción, en caso de ser necesario.

Para la construcción y análisis del portafolio, el alumno ya sea por medio de un formato de auto-evaluación o por medio del cuestionamiento directo, reflexionaba sobre sus avances, sus dificultades y en función de éstas, se le invitaba a que propusiera lo que le gustaría trabajar en la siguiente sesión al tiempo que se recopilaban sus resúmenes. El instructor por su parte, tomaba nota de cómo el alumno enfrentaba la tarea desde la lectura misma, en cuanto a cómo se

involucraban con el texto, la comprensión que estaba teniendo del mismo, así como de las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de las estrategias para elaborar resúmenes.

Análisis de los resúmenes contenidos en el portafolio y la instrucción

Para el análisis de cada portafolio se consideraron dos factores: el aprendizaje de los alumnos y la instrucción o apoyos proporcionados por el tutor.

En cuanto al **aprendizaje** de los alumnos se analizó el **desarrollo de sus estrategias** para elaborar resúmenes vistas a través de sus producciones al inicio, durante y al final de la intervención. Para ello se consideraron las siguientes categorías de análisis:

Respecto al **resumen** se consideró su forma y su contenido:

En cuanto a **forma**:

- a) Título, ya sea el del texto a resumir o bien, un título elaborado por el propio alumno que dé cuenta de la idea global del texto.
- b) Extensión, mostrando una reducción en cuanto a la longitud del texto original, siendo breve o más corto.

En cuanto al **contenido**:

- a) Ideas principales del texto, es decir, aquellas ideas más importantes que el autor del texto original empleó para explicar el tema.
- b) Coherencia al momento de relacionarlas, es decir, que mantengan las relaciones entre las ideas principales de tal modo que se conserve el significado genuino del texto del que procede.
Para ello, se llevó a cabo el jueceo de los textos, con la finalidad de establecer un acuerdo acerca de cuáles serían las ideas principales que se considerarían como válidas en los resúmenes.
- c) Correcciones en la edición. Una vez elaborado el resumen, hacer las correcciones pertinentes para su redacción final.

Respecto al **texto**:

- a) Exploración e identificación del tema principal, considerando su predicción a partir del título subtítulo e imágenes.
- b) Empleo de apoyos para identificar las ideas principales y palabras que no se conocen, como el subrayado.

La **instrucción** del tutor se analizó según el tipo de **ayudas graduadas** que proporcionó durante el proceso de intervención, en función de las competencias del alumno, considerando los cinco niveles de apoyo, propuestos por Beed, Hawkins y Roller (1991) a saber:

Nivel E: Enseñar modelando

Se modela el desempeño completo de la estrategia, acompañándolo por explicaciones verbales y recursos gráficos (la estrategia desglosada por pasos, presentada en una ficha instruccional) e identificando uno a uno los elementos de la estrategia

Nivel D: Invitando a los estudiantes al desempeño

Se induce a que lleven a cabo cada una de las acciones de la estrategia, modelando con explicaciones verbales y acompañado de la participación de los estudiantes. En este nivel se anima a los estudiantes a que comiencen a elaborar su resumen, asistiéndolos para completar la tarea y haciendo uso de la ficha instruccional para corroborar el ordenamiento de las acciones.

Nivel C: Indicando elementos específicos

Las indicaciones verbales se centran sólo en elementos específicos de la estrategia y se identifican los elementos de la estrategia para que el estudiante complete la tarea. Se promueve un trabajo independiente, sin el uso de la ficha instruccional.

Nivel B: Indicando estrategias específicas.

Se supervisa que vayan resumiendo, proporcionando Indicaciones verbales sin referencia a elementos específicos de la estrategia y el instructor se refiere al nombre específico de la estrategia.

Nivel A: Proporcionando indicaciones generales.

Las indicaciones verbales son generales y se extenderán a cualquier contexto, proporcionando cada vez menos el apoyo del experto. Se invita al alumno a la acción independiente con una petición general. Revisa y evalúa su desempeño y determina si debe modificarse.

TERCERA FASE: POSTEST

Se realizó el Postest para comparar y analizar el desempeño en cuanto al aprendizaje y manejo de las estrategias para elaborar resúmenes en cada alumno y para ello, se aplicó la misma entrevista y el mismo texto empleados durante el Pretest.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la entrevista y en los resúmenes de los cuatro alumnos en el Pretest-Postest y durante la intervención.

- **ENTREVISTA**

Las preguntas que se hicieron en la entrevista tuvieron la finalidad de recoger información sobre el conocimiento que tenían los estudiantes respecto a su propia concepción de resumen, para qué les sirve y qué hacen para elaborarlos. Con la pregunta 1 *-Para ti, ¿qué es un resumen?-*, se buscó indagar si tenían una idea clara acerca del mismo, con la pregunta 2 *-¿Cómo le haces para hacer un resumen?-* se trató de identificar los pasos que seguían a partir de la descripción del procedimiento que cada uno consideraba para ello y con la pregunta 3 *¿Para qué te sirve hacer un resumen?*, cuál creían que era su utilidad académica. Con la última pregunta *- ¿Cómo le haces para elaborar un resumen?-* se buscó determinar cuáles eran sus estrategias al elaborar un resumen a partir de un ejercicio práctico. Los datos obtenidos permitirán observar, como se verá más adelante, algunas diferencias entre lo reportado por los alumnos (Pregunta 2) y el real desempeño en su resumen (Pregunta 4).

Los resúmenes elaborados durante la intervención, se utilizaron para examinar los avances de cada uno, en cuanto al aprendizaje de las estrategias para resumir, a partir de su propio portafolio. Se incluyen los textos que se proporcionaron a cada estudiante para que realizaran sus resúmenes y de los cuales se analizan el manejo de apoyos para reconocer las ideas principales, como el subrayado.

Por lo que respecta a la instrucción, ésta se analiza de acuerdo al tipo de ayudas que requirió cada alumno, en función de cinco niveles de apoyo graduado, cómo fue que se determinaron y cómo fueron cambiando, de acuerdo a los avances observados en cada estudiante.

Para iniciar este apartado, primero se abordan los datos obtenidos en la entrevista. Enseguida se analizan los resúmenes realizados antes, durante y al finalizar el estudio y por último, se desarrolla el análisis de la parte instruccional.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENTREVISTA DURANTE EL PRETEST Y POSTEST

Pregunta 1. Para ti, ¿qué es un resumen?			
Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
PRETEST	PRETEST	PRETEST	PRETEST
Es información del mismo texto. Es lo mismo pero sobresale lo más importante.	Copiar o sacar lo más importante de un texto.	El contenido principal de una lectura,	Es una explicación previa de un libro.
POSTEST	POSTEST	POSTEST	POSTEST
Es información sacada de un texto pero con las ideas más importantes. Es corto y entendible.	Un texto corto y que contiene lo más importante de un texto,	Es un texto breve, la síntesis de un texto donde se encuentran las ideas principales. Es lo más importante del texto.	Es un texto breve y entendible, tiene las ideas principales de un texto, es breve y tiene un título.

El resumen, como se indicó, forma parte de las tareas académicas más comunes en la secundaria y en muchas ocasiones, se da por hecho que los alumnos saben en qué consiste y cómo se elabora. Por ello, fue común escuchar a los estudiantes que participan en el PAES que la tarea que les dejaron en la escuela era un resumen y también era común que no preguntasen qué era o cómo se hace, simplemente empiezan manos a la obra y dan por entendido que saben hacerlo. Esta tarea, que por la frecuencia con que se pide se ha vuelto cotidiana para los alumnos, pareciera que no representa dificultades. Sin embargo, los resultados

obtenidos en este estudio, dieron muestra de lo contrario, sobre todo, de las acciones que llevaban a cabo para elaborar un resumen, según se presenta más adelante.

Por lo pronto, cabe decir que al iniciar este estudio, casi todos los alumnos si tenían una idea de lo que es un resumen muy cercano a lo que señalan los expertos en la materia.

Pretest

Teóricamente la característica más sobresaliente de un resumen es que contiene las ideas principales del texto original. A partir de esto y de acuerdo a la primera pregunta presentada en la entrevista, en el **Pretest** casi todos los alumnos (1, 2 y 3) destacan que un resumen es *“lo más importante de un texto o lectura”*.

Una respuesta muy general en cambio, la proporciona el alumno 4. Un resumen puede estar contenido en la parte inicial de un libro, a manera de presentación o introducción, pero ello no lo define como tal y mucho menos, los resúmenes se restringen a un libro. Más bien, con lo que dijo este alumno, se hace explícita la referencia del binomio libro-resumen, tan recurrente en el ámbito escolar y que a final de cuentas llega a ser aprendida como la principal referencia de un resumen. Más adelante se verá si esta falta de claridad en la concepción del resumen interfiere o no en su realización.

Otra respuesta de llamar la atención es la dicha por la alumna 2, quien presenta como sinónimo de resumen el **“copiar”** las ideas más importantes. Esto en principio, da indicios de su manera particular de entender un resumen, haciendo énfasis en el cómo hacerlo. Es decir, copiando las ideas principales de un texto se elabora un resumen. Esta idea, aunque no fue señalada explícitamente por sus compañeros, va a ser compartida y evidenciada en sus procedimientos, tal y cómo se verá más adelante.

Postest

Por lo pronto, en la fase del **Postest**, los cuatro alumnos muestran una idea común acerca de lo que es un resumen, confirmando lo que señala Winograd (1985) en cuanto a que, sean buenos o malos lectores, ambos entienden lo que es un resumen. En el caso de estos alumnos especifican diversos elementos, tales como que debe ser **breve** o **corto**, **entendible** y con un **título**.

En el caso del alumno 4, a diferencia de lo que dijo en el Pretest, es quien da un definición más precisa de lo que para él es un resumen, señalando claramente cuatro características importantes: breve, entendible, tiene ideas principales y con título. En tanto la alumna 2, sigue conservando su idea de lo más importante pero omite, en esta fase, la acción de copiar.

Puesto que casi todos los alumnos hicieron referencias explícitas al hecho de que un resumen consiste en incluir las ideas importantes de un texto, puede concluirse que su conocimiento sobre el significado de la tarea no fue un problema importante.

Pregunta 2. ¿Cómo le haces para hacer un resumen?			
Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
PRETEST	PRETEST	PRETEST	PRETEST
Primero leo y después saco lo más importante.	Leo y luego copio lo más importante.	Primero leo el texto, busco las ideas principales y las palabras claves, después lo uno todo para que tenga coherencia.	Empiezo a leer y voy subrayando parte por parte, lo más importante de todo, y después lo paso en limpio.
POSTEST	POSTEST	POSTEST	POSTEST
<p>Primero se lee el título para saber de qué habla y tratar de saber qué tanto se.</p> <p>Después le doy una leída, se buscan las palabras que no conozco, se investigan y luego elimino información que es repetida.</p> <p>Después escribo las ideas, las leo para ver si son entendibles y claras y ya después le pongo título y ya está.</p>	<p>Primero leo el título y subtítulo y me fijo en las imágenes para ver más o menos de qué trata el texto.</p> <p>Luego leo texto, luego subrayo lo más importante.</p> <p>Después hago oraciones de lo subrayado, y luego leo lo que escribí para ver si quedó claro y le pongo un título.</p>	<p>Primero leo el título y subtítulo y me fijo en sus imágenes para anticiparme a lo que pueda contener el texto.</p> <p>Luego separo las ideas principales de las secundarias, subrayando lo más importante de un párrafo</p> <p>Leo párrafo por párrafo, las palabras que no las conozco busco su significado.</p> <p>Después escribo el texto uniendo las ideas y para terminar reviso el texto para ver su coherencia y ver si está claro.</p>	<p>Leo el texto identifico las palabras que no entendí, las pregunto, o busco en el diccionario para saber cuál es su significado.</p> <p>Luego saco las ideas principales del texto y las escribo en el cuaderno.</p> <p>Una vez que tengo el resumen hecho lo vuelvo a leer para ver si hay palabras que se repitan o que no estén entendibles.</p>

Acerca del procedimiento que ellos describieron en cuanto a cómo elaborar un resumen, se observan importantes diferencias en Pretest y Postest.

Pretest

En esta fase, los cuatro alumnos comentaron aspectos muy generales de su procedimiento, sin explicar el por qué o para qué de sus acciones, concretándose a señalar 2 ó 3 pasos.

Las respuestas de los alumnos a esta segunda pregunta muestran cuáles son los recursos con los que cada uno cuenta, qué es lo que saben hacer al elaborar un resumen, y qué es lo que no están tomando en cuenta en sus procedimientos, según los expertos en esta materia.

En **conjunto**, simplifican los pasos que diversos investigadores (Brown y Day, 1983; Rinehart, S. y Erikson, L., 1986; Cooper, 1990; Díaz Barriga y Hernández, 2002) describen para realizar un resumen de tal modo que con las ideas que cada uno aporta, llegan a plantear hasta cinco etapas generales para elaborar un resumen.

1. Lectura del texto
2. Búsqueda de ideas principales
3. Subrayado de lo más importante
4. Unión de todo para darle coherencia
5. Pasarlo en limpio

Los pasos 1 y 2 son, a fin de cuentas, las dos acciones iniciales para elaborar un resumen. Subrayar es más bien un recurso que un lector puede emplear para ir destacando las ideas principales (Mogollón, 1984), la coherencia permite establecer relaciones lógicas entre las ideas (Solé, 2002) y el hecho de pasar en limpio algo que se escribe, puede ser más bien una acción autorregulatoria con la que se busca revisar lo ya elaborado (Deshler Ellis & Lenz, 1996).

Todos coinciden en la realización de las acciones 1 y 2, sin embargo, **en lo individual** y a partir de lo que cada uno describe, se observan importantes diferencias entre sí, según se muestra en el siguiente cuadro.

Etapas	Alumnos			
	1	2	3	4
1. Lectura del texto				
2. Buscar ideas principales				
3. Subrayar lo más importante				
4. Unir todo, dar coherencia				
5. Pasarlo en limpio (edición)				

Los cuadros en oscuro señala lo que dicen hacer

Estos resultados dan pie a establecer que el alumno 4, quien al inicio dio una respuesta poco precisa de lo que es un resumen, es quien tiene, por lo menos en el discurso, un conocimiento más organizado y detallado acerca del procedimiento para elaborar resúmenes, haciendo referencia al empleo del subrayado e incluso detallando una acción autorregulatoria a partir de lo que indica en el punto 5. Sin embargo, entre este planteamiento y lo que realmente hizo, se observan importantes diferencias no sólo en él, sino en los demás alumnos. La información que arroja esta pregunta 2, pudo ser constatada y en su caso, refutada a partir de lo obtenido con la pregunta 4, según se verá más adelante.

Por lo pronto, los alumnos 1 y 2 no toman en cuenta ningún otro recurso o apoyo e incluso, la alumna 2 vuelve a reiterar el **copiado**, como parte de su procedimiento.

De acuerdo a lo que señalaron Brown, Day y Jones (1983) así como Deshler, Ellis y Lenz (1996), copiar es muestra de un manejo deficiente tanto en las habilidades

de lectura como en las de resumen. Con base en esto, la alumna 2 era probable que mostrara este manejo rudimentario en la lectura y escritura de un resumen, lo cual se confirmó una vez que se le pidió realizar uno. Al respecto, lo que hay que añadir es que dichas acciones rudimentarias también fueron observadas en los alumnos 1 y 4, quienes aunque no manifestaron explícitamente que copian, si lo hicieron al momento de trabajar en la tarea. Por su parte, el alumno 3 fue el único que consideró la congruencia como parte importante en la elaboración de un resumen.

Postest

Una vez realizado el **Postest**, la descripción que plantean sobre cómo elaborar su resumen muestra importantes diferencias entre el inicio y el final del estudio.

Sin duda, los cuatro estudiantes muestran una explicación mucho más amplia y detallada de su procedimiento, llegando a describir una secuencia de acciones de hasta 10 pasos, mismos que configuran una actividad estratégica mucho más estructurada y precisa para realizar resúmenes. Su descripción va a coincidir con las etapas instruccionales que se llevaron a cabo durante el periodo de intervención para la elaboración de resúmenes y que fueron:

1. Inicio de la tarea
2. Trabajando sobre la tarea
3. Escritura
4. Edición

Con base en esta secuencia, los alumnos no sólo hicieron una descripción de sus pasos, sino que añadían información que fundamentaba sus acciones. La presentación de estos resultados se hará conforme a estos cuatro momentos instruccionales.

1. INICIO DE LA TAREA

Si bien todos vuelven a señalar como inicio o punto de partida la *lectura*, ésta tiene ahora una connotación diferente. Leer el texto, que en el Pretest fue planteado como una acción general, sin señalar o precisar para qué o cómo se lee -simplemente se lee el texto y ya-, en el Postest hacen un planteamiento mucho más específico de esta acción, precisando por lo menos 5 razones importantes:

- 1) Anticiparse a lo que trata el texto.
- 2) Vincular el tema con lo que ya se sabe.
- 3) Eliminar la información que no es importante.
- 4) Identificar la que sí es importante, apoyándose en el recurso del subrayado.
- 5) Identificar palabras que no se conocen o no se entienden.

Estas razones reflejan un pensamiento mucho más estratégico en cuanto a la aplicación consciente, controlada e intencional de sus acciones (Flores, 2001; Díaz Barriga y Hernández, 2002) en este caso, de la acción de leer, así como un acercamiento mucho más experto antes, durante y al finalizar la lectura (Deshler, Ellis y Lanz, 1996).

2. TRABAJANDO SOBRE LA TAREA

En un segundo momento y después de la lectura, los alumnos plantean la *identificación de las ideas principales* y para ello, especifican ciertos recursos para reconocerlas. Los alumnos **2** y **3**, **subrayan** lo más importante; para el alumno **1**, si bien no lo hace explícito, el **eliminar la información repetida** puede significar quedarse sólo con la más importante y en el caso del alumno **3**, además de las acciones ya señaladas, plantea **distinguir** las ideas principales de las secundarias. Una vez identificadas las ideas principales, continúan con su resumen confirmando lo que bien señala Solé (2002) en cuanto a que el resumen no termina con la identificación de las ideas más importantes, sino que se requiere trabajar con ellas reconociendo y respetando las relaciones que existen entre sí para lograr que el texto quede preciso y coherente.

3. ESCRITURA

Así, en un tercer momento, y ya para iniciar propiamente con la escritura del resumen, los cuatro alumnos plantean **escribir** las ideas principales. La alumna **2**, lo hace a partir de oraciones, el alumno **3** une las ideas principales, y para los alumnos **1** y **4**, sólo se trata de escribirlas. Este aspecto resulta de particular importancia ya que lo que están planteando son acciones estratégicas que cada uno adoptó, de acuerdo a sus necesidades, y que a cada uno le resultó más funcional al momento de escribir sus ideas, mismas que coinciden con las que describen Mogollón (1984) y Cooper (1990).

4. EDICIÓN

Para finalizar la escritura del resumen, todos los alumnos señalan la necesidad de **volver a leer lo que ya escribieron** para “*ver si quedó claro*”, si es entendible, ver su “*coherencia*” e identificar “*palabras que se repitan*”, lo cual refleja sin duda, una acción de autoevaluación (Johnson & Leonie, 1997, Klenoswki, 2002) en la que no sólo se valora el esfuerzo invertido en el producto final, sino que se identifica cómo quedó lo que se produjo y en dónde habría que corregir.

Todas las acciones que describieron cada uno al finalizar la intervención, reflejan un proceso, como se comentó, mucho más estratégico y autorregulado de la tarea, que les permite saber qué acciones son las más convenientes de realizar y para qué, de tal modo que planifican (*leo para ver más o menos de que trata el texto*), monitorean (*identifico las palabras que no entendí o no conozco*) y autoevalúan su trabajo (*reviso el texto para ver su coherencia y si está claro*).

Pregunta 3. ¿Para qué te sirve hacer un resumen?			
Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
PRETEST	PRETEST	PRETEST	PRETEST
Para no leer tanto. Si tengo un examen, leo el resumen y ya no leo todas las lecturas. Si me dejan un trabajo o preguntas, sobre el resumen saco las respuestas.	Para comprender lo que vas a leer.	Para estudiar, me puede ayudar a anticiparme a las preguntas y saber si lo puedo contestar bien o no.	Para no leer mucho, para hacer más corto sobre lo que tengo que leer.
POSTEST	POSTEST	POSTEST	POSTEST
Para no leer todo, para estudiar, y si tengo que estudiar una unidad para un examen,	Para entender mejor un texto y para que no lea todo un texto.	Para estudiar en un examen	Para contestar un cuestionario o estudiar para un examen

Pretest

Acerca de la utilidad del resumen, las respuestas que los alumnos dijeron en el **Pretest**, se pueden dilucidar en dos sentidos.

Primero, se trata de no leer mucho, de reducir lo más posible la tarea de la lectura y son los alumnos 1 y 4 quienes responden en este sentido. Las expresiones “*no leer tanto*” o “*no leer mucho*”, reflejan poco interés debido posiblemente a que les representa dificultades y ante ello, lo mejor es evitar esta tarea.

En el caso particular del alumno 4, desde que se incorporó al programa, mostró habilidades lectoras deficientes teniendo dificultades para detectar la información central, integrar lo que iba leyendo (por ejemplo. perdía el hilo, se saltaba palabras o líneas, le costaba trabajo deletrear las palabras) o no monitoreaba su lectura de tal modo que pudiera identificar las palabras que desconocía, leía despacio y sin tomar en cuenta la puntuación. Sus dificultades en esta área obviamente, poco lo motivaban para realizar esta tarea y era evidente por tanto que, entre menos se tuviera que leer mejor. Esto coincide con lo que señala Flores (2001), quien

comenta que cuando se tienen problemas o dificultades de aprendizaje, en este caso en el área de la lectura, se tratan de evitar situaciones de aprendizaje que pueda representarles un esfuerzo o fracaso. Lo cual a su vez se vincula con lo que señalan Ellis & Lenz (1996), quienes plantean que los malos lectores o inexpertos se perciben devaluadamente. El resultado es que si de antemano se tiene la idea de que uno no sabe o se le dificulta hacer bien las cosas, en este caso leer, entonces el resultado esperado siempre será el fracaso y por lo tanto, lo mejor es evitarlo.

Respecto al otro sentido que los alumnos le dieron a la utilidad de hacer un resumen, éste se orientó hacia el estudio y la comprensión. Para el caso de los alumnos 2 y 3, el resumen tiene una utilidad mucho más concreta ligada tanto a la lectura como a otras actividades escolares.

Para ellos, hacer un resumen no representa el medio para no leer mucho, más bien es un recurso que puede ser útil para facilitar la realización de otras tareas. Esta percepción, como se verá más adelante, se generalizó en los 4 estudiantes al final del estudio.

Postest

En esta fase, todos coinciden en que un resumen tiene tres funciones:

1. Estudiar para un examen.
2. Resolver un cuestionario.
3. Comprender mejor un texto.

Estas respuestas hablan de un conocimiento más amplio de las funciones de la tarea, con utilidades más concretas y extendiéndola a otras situaciones escolares. Considerar al resumen como un recurso para enfrentar ciertas actividades académicas refleja un estilo cognitivo (Flores, 2001) en el que ya no hay una respuesta impulsiva a las demandas de una tarea, sino que ya se sabe para qué y cómo realizarla.

Pregunta 4. ¿Qué hiciste para realizar tu resumen?			
Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
PRETEST	PRETEST	PRETEST	PRETEST
Primero leí el párrafo y después saqué lo más importante. Me fui haciendo preguntas, por ejemplo, ¿Cuándo sucedió?, ¿Quién participó?, ¿Dónde pasó?, ¿Cuántos fueron?, ¿Qué día fue? ¿Cuánto duró?	Fui leyendo por párrafos y puse lo más importante.	Busqué los personajes principales que había en el párrafo, eliminé algunas ideas secundarias y puse las ideas principales.	Fui leyendo y subrayando lo más importante.
POSTEST	POSTEST	POSTEST	POSTEST
Primero le di una leída, después fui sacando las ideas que más sobresalían, las escribí y después leí para ver si estaba entendible, le puse un título y ya.	Primero leí todo el texto, luego subrayé lo que a mí me parecía lo más importante, luego hice oraciones en cada párrafo y las escribí, volví a leer mi resumen para ver si me quedaba claro y le puse un Título.	Primero leí el texto el título y subtítulo, luego empecé a subrayar las ideas principales, lo más importante de cada párrafo, después lo empecé a escribir y cuando terminé lo leí y corregí algunas cosas	Leí el texto, subrayé las palabras que no entendí, luego subrayé las ideas principales y las pasé al cuaderno. Lo volví a leer para ver si está claro y le puse un título.

Esta pregunta se planteó a los alumnos **después** de haberles pedido que hicieran un resumen con la intención de identificar qué acciones llevaban a cabo. Para ello, se les proporcionó un texto de la asignatura de Historia de México e Historia Universal, los cuales primero leyeron en silencio y luego realizaron el resumen.

Los datos que arroja esta pregunta en Pretest y Postest muestran diferencias importantes en ambas fases. A simple vista, es posible observar una descripción más detallada de sus acciones en la fase del Postest que al iniciar el estudio. Sin embargo, las respuestas también reflejan algunas diferencias entre el discurso y lo que hicieron en la práctica.

Pretest

En esta fase inicial, las respuestas refieren una descripción breve y escasa de sus acciones reduciendo su explicación a dos acciones elementales: leer el texto y escribir lo más importante. Aunque señalaron algunas otras, en realidad, no todas fueron ejecutadas al momento de enfrentarse con el texto y escribir su resumen. Para ampliar los comentarios respecto a los resultados obtenidos en esta pregunta, se presentan tanto el texto que leyeron como el resumen que elaboraron al iniciar y al finalizar el estudio.

a) El texto

Del texto se tomó en cuenta su lectura, es decir, si fue leído o no y cómo. De acuerdo a las respuestas dadas, esta acción fue referida en el **Pretest** por todos los estudiantes. Es decir, los cuatro plantearon que para elaborar su resumen, tuvieron que **leer el texto** y cada uno lo hizo a partir de estrategias diferentes.

En el caso de los alumnos 1 y 2, dijeron apoyarse en una lectura por párrafos, lo cual es indicio de una manera adecuada de comenzar a leer un texto, con la finalidad de ir simplificando lo que se lee (Mogollón, 1984, citado en Vázquez, 2002). Por su parte, el alumno 3 dijo identificar los personajes principales y eliminar algunas ideas secundarias (Cooper, 1990) mientras que el alumno 4 señaló haber ido subrayando lo más importante (Mogollón, 1984). Aspectos que, de acuerdo a los expertos, forman parte de las acciones importantes al resumir. Sin embargo, de lo dicho por los alumnos y lo que realmente hicieron existen diferencias importantes.

Si bien en el discurso se reitera que primero leyeron y que su lectura fue apoyada con distintos recursos como el planteamiento de preguntas, leer por párrafos, la eliminación de ideas secundarias, o el subrayado de lo más importante, lo cierto es que ninguna de estas acciones, que pudieron haber sido expresión de importantes acciones estratégicas, no tuvieron lugar en ese momento, por lo menos no de manera explícita.

En el caso del **subrayado**, aunque sólo uno de ellos comentó explícitamente haberlo hecho mientras leía (alumno 4), lo que la realidad sucedió es que ninguno de los alumnos se apoyó en este recurso para ir identificando las ideas principales, dejando los textos tal y como les fueron entregados. No obstante y a pesar de esta falta de apoyo, los alumnos pudieron enfrentar la tarea a partir de lo que ya sabían de los resúmenes, ya que al final de cuentas pudieron en la mayoría de los casos, elaborar un resumen con las ideas más importantes de los textos y escribirlas.

En la fase del **Postest**, sin embargo, este manejo deficiente de involucrarse con el texto es superado ya que su atención se centró en realizar una lectura que les permitiera ir identificando las ideas importantes, subrayándolas o borrando aquellas ideas poco importantes, confirmando en esta fase, lo dicho por Deshler, Ellis y Lenz (1996), acerca de lo que hacen los lectores expertos durante la lectura.

En el anexo 3 se presentan los textos que cada alumno leyó y trabajó en la fase del Postest. En ellos se muestra el subrayado que cada alumno realizó, bajo sus propias consideraciones de que era lo más importante a tomar en cuenta en cada párrafo.

b) Resúmenes

A continuación se presentan los resultados de los resúmenes, considerando el Pretest-Postest así como el proceso de intervención.

FORMA

Al hacer una comparación de los resúmenes de los cuatro alumnos entre el Pretest y el Postest, se observa lo siguiente:

	FORMA			
	Título		Extensión	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Alumno 1	Anota título "Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial"	Anota título "Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial"	Más corto que el texto original	Más corto que el texto original
Alumno 2	No anota título	Anota título "Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial"	Más corto que el texto original	Más corto que el texto original
Alumno 3	No anota título	Anota título "Los problemas en el gobierno de Carranza"	Más corto que el texto original	Más corto que el texto original
Alumno 4	Anota título "Las transformaciones de la Revolución"	Anota título "Carranza y su gobierno"	Más corto que el texto original	Más corto que el texto original

Pretest

Respecto al **título**, en el Pretest, sólo los resúmenes de los alumnos 1 y 4 lo escribieron, dejando el mismo que plantea el texto, en tanto que los alumnos 2 y 3, no hicieron ninguna anotación al respecto.

Postest

Aquí todos los resúmenes presentan un título. Los alumnos 1-O y 2-AK mantienen el mismo que se señala en el texto, en tanto que los alumnos 4-JG y 3-G, escriben uno de su propia autoría. En el caso de estos dos últimos alumnos, su título fue creado a partir de lo que expresaba su resumen.

EXTENSIÓN

En este aspecto, los cuatro resúmenes, según se observan más adelante, tienden a cumplir con lo que dicen los expertos en cuanto a que son breves. En general, los resúmenes son cortos en ambas fases de la intervención. Sobre este aspecto, es posible señalar que no hubo diferencias significativas y los recursos con que los propios alumnos contaban como por ejemplo, tener conocimiento de que un resumen implica leer el texto y poner sólo lo más importante, les permitió realizar lo básico de un resumen.

CONTENIDO

Donde se observan diferencias significativas en los resúmenes⁷.es en este rubro.

⁷ En el proceso de jueceo se determinó que ideas principales de los textos que habrían de considerarse son las siguientes:

CONTENIDO	
TEXTO	IDEAS PRINCIPALES (obtenidas por Jueceo)
Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none">• Razones que dieron origen a la Segunda Guerra Mundial.• Consecuencias de la Guerra.• Años de duración• Países que participaron.

Los resultados obtenidos por los alumnos 1 y 2 quienes trabajaron con el texto *Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial* y los alumnos 3 y 4 con el texto *Las transformaciones de la Revolución*, se presentan a continuación considerando las tres fases de Pretest-Postest y la fase de intervención. Al final de la presentación de los resultados de los resúmenes, se discute la parte instruccional ocurrida durante la intervención.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Las transformaciones de la Revolución	<ul style="list-style-type: none">• Características del gobierno de V. Carranza como preámbulo de la Revolución en relación a la economía, el reparto agrario, las demandas laborales y la disminución del poder de los caudillos.
---------------------------------------	--

ALUMNO 1

A continuación se muestran los resúmenes elaborados por el alumno 1 en el pretest y postest, con su consiguiente transcripción.

Resumen Pretest

Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial

La segunda guerra mundial tuvo antecedentes en países europeos, surgió por crisis económica y social. Entre estas la más importante fue la incorporación de Italia y Francia al finalizar la primera guerra mundial se recrudeció por la crisis económica de 1929.

La segunda guerra mundial duró de 1939 a 1945 y en ella participaron más de 32 países proporcionando armamento bélico. Las naciones se dividieron en dos bloques, por un lado los países aliados: Unión Soviética, E.U.A. y por otro las naciones del eje: Alemania, Italia, y Japón.

Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial

La segunda guerra mundial tiene antecedentes en países europeos, surgió por crisis económica y social. Entre estas la más importante fue la incorporación de Italia y Francia al finalizar la primera guerra mundial se recrudeció por la crisis económica de 1929.

La segunda guerra mundial duró de 1939 a 1945 y en ella participaron más de 32 países proporcionando armamento bélico. Las naciones se dividieron en dos bloques, por un lado los países aliados: Francia, Gran Bretaña, Unión Soviética y E.U.A. y por otro las naciones del eje: Alemania, Italia, y Japón.

Resumen Postest

Antecedentes de la segunda guerra
Mundial

La segunda guerra mundial tiene sus antecedentes surgida por crisis económicas y sociales la q' mas sobresalio fue la incormidad de Alemania e Italia,

La segunda Guerra Mundial participaron mas de 32 países ya sea proporcionando alimento o armamento, duro desde 1939 asta 1945.

Las naciones se dividieron en dos bloques uno era el de los Aliados y el otro el del eje el de los Aliados: estaba, Francia, Gran Bretaña, Union Sovietica y Estados Unidos de America y el eje estaba por: Alemania, Italia y Japon.

Antesedentes de la segunda Guerra Mundial

La segunda guerra mundial tiene sus antecedentes surgida por crisis económicas y sociales la q' mas sobresalio fue la incormidad de Alemania e Italia,

La segunda Guerra Mundial participaron mas de 32 países ya sea proporcionando alimento o armamento, duro desde 1939 a 1945.

Las naciones se dividieron en dos bloques uno era el de los aliados y el otro eje el de los Aliados: estaba, Francia, Gran Bretaña, Union Sovietica y Estados Unidos de America y el eje estaba por: Alemania, Italia y Japon.

Pretest

El alumno 1 coincide en la selección de las ideas principales señaladas por los jueces, no obstante, al momento de escribirlas sólo las copia y, además de mostrar errores ortográficos y de puntuación, no lleva a cabo ninguna acción de revisión y edición de lo que escribe. Tampoco se da cuenta de los errores cometidos aún cuando lo que hace es copiar la idea. Por ejemplo, el alumno escribió

*“...la más importante fue la incormidadde Italia y **Francia**...”*

Y de acuerdo al texto, es Alemania no Francia quien muestra su inconformidad.

Otro ejemplo de que no corrige una vez que finaliza su escrito es cuando escribe:

“Las naciones naciones se dividieron en dos bloques ...”

Donde tampoco se da cuenta de la repetición de las palabras.

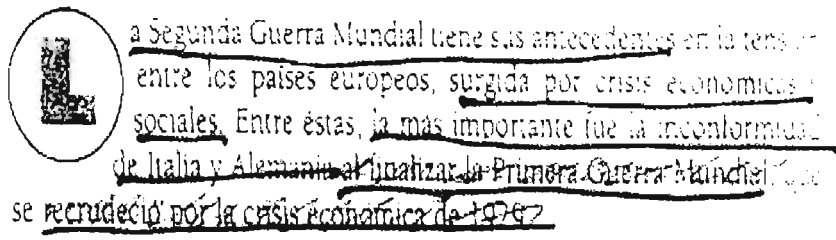
Por lo anterior, es posible señalar que ante una demanda académica responde de manera impulsiva, sin planificar y con errores en sus acciones (Flores, 2001). Esto último está relacionado con una de las dificultades más evidentes que se registra en esta primer fase es que **no revisa lo que hace durante ni al final de la tarea**, sólo copia las ideas y su escritura, aún así, muestra errores. Durante el proceso de intervención, esta deficiencia poco a poco fue cambiando y ya en el Postest no se registra este tipo de dificultad; sin embargo, durante el proceso de intervención emergieron otro tipo de dificultades, según se verán más adelante. Por lo pronto, en la última fase se observó lo siguiente.

Postest

En esta fase el alumno 1 escribe tres párrafos bien diferenciados unos de otros y aunque está conservando las mismas ideas que en el Pretest, éstas se leen con mejor coherencia gramatical, por ejemplo:

Pretest	Postest
<p><i>"La segunda guerra mundial duro d 1935 a 1945 y en ella participaron mas de 32 paises proporcionando armamento bélico..."</i></p>	<p><i>"La segunda Guerra Mundial participaron mas de 32 paises ya sea proporcionando alimentos o armamento, duro desde 1939 asta 1945."</i></p>

Además, si se compara qué fue lo que subrayó con lo que quedó escrito, se comprueba lo antes dicho. Por ejemplo, el primer párrafo del texto fue subrayado como sigue:


La Segunda Guerra Mundial tiene sus antecedentes en la tensio
entre los países europeos, surgida por crisis económicas y
sociales. Entre éstas, la más importante fue la inconformidad
de Italia y Alemania al iniciar la Primera Guerra Mundial. Que
se recrudeció por la crisis económica de 1929

Este párrafo muestra algunos cambios significativos en el Postest si se compara con lo escrito en el Pretest.

Pretest	Postest
<p><i>"La segunda guerra mundial tiene antecedentes en países europeos, surgio por crisisis economica y social. Entre estas la más importante fue la incorfomidadde</i></p>	<p><i>"La segunda guerra mundial tiene sus antecedentes surgida por crisis economicas y sociales la que mas sobresalio fue la inconformidad de</i></p>

<p><u>Italia y Francia al finalizar la primera guerra</u> <u>Mundial se recrudecio por la crisis</u> <u>economica de 1929.”</u> (el subrayado es mio)</p>	<p><u>Alemania e Italia,…”</u></p>
--	------------------------------------

Al comparar lo que está subrayado en el párrafo del Pretest con lo anotado en el Postest se observa que logra abstraer la idea principal de párrafo y presenta una visión coherente al eliminar información que resulta complementaria y corregir el nombre del país que incorrectamente había señalado en el Pretest (cambió Francia por Alemania). Cabe destacar que ello lo realizó mientras escribía su resumen, no una vez que lo terminó. Lo anterior refleja mayor control sobre la tarea, dándose cuenta de la información que sí le sirve para su resumen. Estos aspectos son señalados por los expertos como parte de las acciones que se requieren para elaborar un buen resumen (Solé, 2002). En particular, Cooper (1990) lo llama saber agrupar las ideas y encontrar una forma de englobarla.

Proceso de intervención

Una de las dificultades con las que este alumno se enfrentó en la realización de un resumen, fue **localizar las ideas más importantes** y por ende, saber **qué subrayar**.

Si se observa el texto del anexo 4 se podrá observar cómo trabajó el texto el alumno 1. En este caso, el alumno prácticamente lo subrayó todo y su 'resumen', que a continuación se muestra, ni siquiera fue terminado porque se negó a seguir haciéndolo.

datos

La guerra civil española

Tres años antes de que se iniciara la segunda guerra mundial estallo en España la guerra civil, que aprovecharon Hitler y Mussolini para probar sus armamentos y estrategias militares.

España atravesaba por una situación económica, política y social muy difícil

Si se observa con detenimiento la parte del resumen que escribió, podrá tomarse nota de que lo que éste iba a ser: una copia textual de todo lo que subrayó. Intentar escribir el resumen de un texto que fue subrayado en su totalidad y después desistir de ello, ya sea por aburrimiento o por cansancio, es muestra de las dificultades no sólo con el manejo de estrategias para saber qué subrayar, sino con el tratamiento de textos de este tipo.

En general, los libros de texto de Historia están cargados de información y la enseñanza de este tipo de conocimiento generalmente tiende a ser enciclopédico y memorístico centrado principalmente en el aprendizaje de fechas, datos, nombres y lugares. Por lo anterior, resulta difícil no sólo distinguir qué información resulta ser la más importante, sino sentirse motivado a acercarse a textos de esta materia. Aunado a lo anterior, si no se tienen las estrategias adecuadas para enfrentar la lectura, lo que genera entonces, es una actitud de poco interés y evasión a la tarea.

Esta situación, no obstante cambia cuando se trata de un texto narrativo (ver Anexo 4.1), el cual resultó mucho más accesible de leer y resumir. Lo anterior se corrobora con el consiguiente resumen.

no castillos

Para ponerse a salvo, los señores medievales construían fuertes castillos, rodeados de gruesas murallas y flanqueados de torres

Las murallas que tenían a veces un espesor de siete metros, sumían en la penumbra el interior del castillo. Los huecos de las ventanas eran muy pequeños, distanciados unos de otros,

ya apenas penetraba la luz en las salas

A falta de puente levadizo se situaba en la puerta de entrada, lo más alta posible en la muralla exterior, de modo que se necesitaba una escala muy larga para penetrar en la plaza

Los castillos

Para ponerse a salvo, los señores medievales construían fuertes castillos, rodeados de gruesas murallas y flanqueados de torres.

Las murallas que tenían a veces un espesor de siete metros, sumían en la penumbra el interior del castillo. Los huecos de las ventanas (que) eran muy pequeños, distanciados unos de otros, (hacían que) apenas (se introducía) penetraba la luz en las salas.

A falta de puente levadizo se situaba la puerta de entrada, lo más alto posible en la muralla exterior, de modo que se necesitaba una (escalera) escala muy larga para penetrar en la plaza

En este caso, al alumno le resulta mucho más sencillo resumir el contenido de este texto y, aunque sigue copiando las ideas, en este caso, empieza a poner en práctica otro tipo de acciones. Por ejemplo, lo que hace el alumno es preguntarse por aquellas palabras que no entendía, como *flanqueados*, *penumbra*, *torreón*; subrayó el texto y realizó una edición de su resumen, quitando aquellas frases o palabras que considera no ayudan a clarificar su resumen.

En otro texto y resumen es posible observar un mejor manejo en la identificación de las ideas principales y la realización de un proceso de revisión y edición. El texto en este caso era de la asignatura de Física, (ver Anexo 4.2)

Este texto es leído por el alumno párrafo por párrafo, subrayando lo que consideraba lo más importante. Como podrá observarse y a diferencia de la lectura acerca de la Guerra Civil Española, ya no subraya todo el texto.

En cuanto a su resumen, éste es escrito diferenciando claramente las ideas en oraciones específicas. Al final, vuelve hacer una edición de lo que escribió, eliminando aquella información que no le sirve, aunque continúa escribiendo de manera textual las ideas que selecciona.

DIFERENCIA ENTRE SOLIDOS Y LIQUIDOS

Todas las sustancias se han clasificado en dos grandes categorías: sólidos y fluidos.
Distinguimos los sólidos por que al tocarlos no se deforman fácilmente.
Algunos materiales sólidos, como los metales, a diferencia de los gases se comprimen y se los puede dar diversas formas al calentarlos.
~~Los metales también presentan otras propiedades como son: buenos conductores de la electricidad y del calor.~~
Los líquidos como los gases y gases no tienen forma definida y adoptan la del recipiente que los contiene, así sólidos como el agua y el oxígeno.

DIFERENCIA ENTRE SOLIDOS Y LIQUIDOS

Todas las sustancias se han clasificado en dos grandes categorías: sólidos y fluidos.

Distinguimos los sólidos por que al tocarlos se deforman fácilmente.

Otros (Los) materiales solidos como los metales a diferencia de las rocas no se fragmentan y se les puede dar diversas formas al calentarlas.

(...)

Los fluidos como Liquidos y gases no tienen forma definida y adoptan la del recipiente que los mantiene son vitales como el agua y el oxigeno.

Como parte de sus reflexiones en relación a su desempeño, señala que necesita trabajar más es en **cómo identificar información semejante o frases que dicen lo mismo para eliminarlas**. Este aspecto lo reitera a lo largo de la intervención como parte de las dificultades que él percibe al hacer un resumen. En otra autoevaluación de su desempeño describe que:

Cuando resumo yo soy bueno para Encontrar palabras que no se entienden, ya buscando el resumen encontrar información igual.

Para resumir yo he aprendido que puedo Sintetizar el resumen me puse texto para reser los resúmenes a ponerlos mas claro y a acorta mas pequeño

Durante la intervención esta dificultad plenamente identificada por el alumno, fue disminuyendo según se observa en posteriores resúmenes donde logra eliminar las frases que el considera repetitivas. Otro logro en sus resúmenes es que comienza a escribir un título elaborado por sí mismo. Por ejemplo:

Título del texto	Título del alumno
"La vida en los castillos"	"Los castillos"

Respecto al resumen que seleccionó como el mejor señala lo siguiente:

"Selecciono mi resumen el ultimo, porque lo considero como el más completo de todos es breve, entendible y no repite información"

Su mejor resumen:

Sexualidad

La sexualidad son ciertos comportamientos entre hombre y mujeres como ademanes, gustos, sentimiento, actitud, acciones y sentimientos

Los mujeres y los hombres lloramos o expresamos la sexualidad todos los actos de nuestra vida.

La sexualidad hay tipos que son biológico, social y psicológico el BIOLÓGICO se encarga de estudiar los cambios físicos e internos el SOCIAL se encarga de estudiar la forma de comportamiento que tiene el hombre y la mujer PSICOLÓGICO es cuando pensamos diferente entre hombre y mujer.

Sexualidad

La sexualidad son ciertos comportamientos entre hombre y mujeres como ademanes, gustos, sentimiento, actitud, acciones y sentimientos

Las mujeres y los hombres lloramos o expresamos la sexualidad todos los actos de nuestra vida.

La sexualidad hay tipos que son biológico, social y psicológico el BIOLÓGICO se encarga de estudiar la forma de comportamiento que tiene el hombre y la mujer PSICOLÓGICO es cuando pensamos diferente entre hombre y mujer.

A partir de la información que aportó el portafolio del alumno y a manera de síntesis e integración, en el cuadro A se presentan los logros y dificultades que este alumno 1 mostró antes, durante y al final del proceso de intervención.

CUADRO A

ALUMNO 1					
Pretest		Durante la intervención		Postest	
Lo que ya conocía y sabía hacer	Dificultades	Dificultades	Logros	Avances	Aspectos a seguir trabajando...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que es un resumen. ➤ Cómo comenzar a elaborarlo (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales) ➤ Menciona recursos que pueden serle útiles para elaborar su resumen como plantear preguntas. ➤ Diferencia cada una de las ideas escribiéndolas en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En la lectura del texto no se apoya en ningún tipo de recurso para identificar las ideas principales, como el subrayado. ➤ No hace ninguna acción de revisión ni edición de lo que escribe para checar coherencia y congruencia al resumen. ➤ No pone en práctica los recursos que menciona (preguntas) ➤ Aunque copia textualmente las ideas que considera principales, lo hace con errores ortográficos y hasta de contenido ➤ Responde impulsivamente a la tarea, sin planificar ni revisar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los textos con información histórica le resultan difíciles de resumir. ➤ Localizar las ideas más importantes y, en consecuencia, saber qué subrayar. ➤ cómo identificar información semejante o frases que dicen lo mismo para eliminarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apropiarse y hacer uso de apoyos para seleccionar las ideas más importantes, como el subrayado. ➤ Preguntarse por aquello que no conoce (palabras específicas). ➤ Edita el resumen. ➤ Escribe títulos de sus resúmenes de su propia autoría. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestra mayor control y revisa lo que hace. ➤ Identifica y pone en práctica diversas acciones estratégicas para resumir (ver Postest de la pregunta 2 de la entrevista). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que logre parafrasear las ideas principales de un texto. ➤ Construir a partir de las ideas que presente el texto, otras que rescaten únicamente la información relevante presentada explícitamente.

ALUMNA 2

A continuación se muestran los resúmenes elaborados por el alumno 2 en el pretest y postest.

RESUMEN PRETEST

La segunda guerra mundial, se surgió por las crisis económicas y una de las más importantes fue la inconformidad de Italia y Alemania.

Duró la guerra 1939 a 1945 y se utilizaron más de 32 países las (nacionales) naciones se dividieron en dos bloques, los países aliados, Francia, Gran Bretaña Unión Soviética y Estados Unidos de América y las naciones del eje y como es Alemania, Italia y Japón.

La destrucción que causó el enfrentamiento bélico y muertes se hizo que mantuviera la paz.

La segunda guerra mundial, se surgió por las crisis económicas y una de las más importantes fue la inconformidad de Italia y Alemania.

Duró la guerra 1939 a 1945 y se utilizaron más de 32 países las (nacionales) naciones se dividieron en dos bloques, los países aliados, Francia, Gran Bretaña Unión Soviética y Estados Unidos de América y las naciones del eje, como es Alemania, Italia y Japón.

La destrucción que causó el enfrentamiento bélico y muertes se hizo que mantuviera la paz.

Pretest

La alumna 2, al igual que el alumno 1, logra identificar las ideas principales del texto con el que trabajó pero a diferencia de su compañero, esta alumna tiende a controlar más lo que hace mientras escribe, dándose cuenta de algún error cometido en la escritura. Por ejemplo, ella logra darse cuenta de que una palabra está incorrecta (*nacionales*), la pone entre paréntesis y la sustituye por la correcta (*naciones*). También maneja una escritura basada en oraciones, lo cual identifica como parte de las acciones que dice y hace para hacer un resumen. Esto significa que esta alumna tiene mayor capacidad de pensar sobre lo que hace y corregir si es necesario, es decir, se da cuenta de sus acciones mostrando rasgos de un pensamiento metacognitivo (Johnson & Rose, 1997, Klenoswki, 2002 y Flores, 2001)

Postest

En el Postest no se observan cambios en las ideas planteadas en su resumen elaborado en la fase inicial de la intervención, ya que éstas vuelven a ser consideradas como importantes. No obstante, la diferencia mayor se observa en la escritura de sus ideas.

Al tomar como ejemplo el primer párrafo del texto, esta alumna que no subrayó nada en el Pretest, ahora lo subrayó de la siguiente manera:



Segunda Guerra Mundial tiene sus antecedentes en los conflictos entre los países europeos surgida por causas económicas y sociales. Entre éstas la más importante fue la recuperación de Italia y Alemania al finalizar la Primera Guerra Mundial, se reafirmó por la crisis económica de 1929.

El texto fue tomado de la obra de Flores, 2001, p. 100.

Aunque subrayó todo el párrafo, trabajó con la idea como sigue:

Pretest	Postest
<p><i>"La segunda guerra mundial, se surgio por las crisis economicas y una de las mas importantes fue la incorfomidad de italia y Alemania."</i></p>	<p><i>"La segunda guerra mundial surgio entre los países europeos por la crisis economica y social, la más importante fue la inconformidad de Italia y Alemania."</i></p>

Como se observa, la idea plasmada en el Postest es mucho más precisa y clara, lo cual confirma la congruencia de la alumna entre lo que dice y lo que hace, según su dicho en las preguntas 2 y 4 de la entrevista en la fase del Postest, donde señaló lo siguiente:

Pregunta 2. ¿Cómo le haces para hacer un resumen?

*"...leo el texto, luego subrayo lo más importante, después **hago oraciones de lo subrayado...**"*

Pregunta 4. ¿Qué hiciste para realizar tu resumen?

*"...subrayé lo que a mí me parecía lo más importante, **luego hice oraciones en cada párrafo y las escribí.**"*

La estrategia de esta alumna para pasar del texto a la escritura del resumen es anotar sus ideas en orden y emplear oraciones, las cuales están perfectamente diferenciadas con el empleo de mayúsculas y puntuación (Mogollón, 1984, citado en Vázquez, 2002). Asimismo, las correcciones observadas en su resumen del Postest, donde eliminó algunas palabras, muestran ya la ejecución de acciones conscientes para revisar lo que se escribe.

Proceso de intervención

Una de las coincidencias que tuvo esta alumna con al anterior alumno, fue la dificultad de identificar las ideas principales de un texto sobre Historia y saber, por ende, qué subrayar.

En el texto sobre la Guerra Civil Española (ver Anexo 5), ella también subrayó prácticamente todo el texto, pero a diferencia de su compañero, sí logró terminar su resumen. Sin embargo, aunque subrayó varios párrafos, sólo tomó en cuenta para su resumen, el primer párrafo del texto. Su resumen quedó como sigue:

Guerra civil española
Antes de que iniciara la Guerra estallo la Guerra Civil Española. Hitler y Mussolini para poner sus estrategias militares.
Que fue muy difícil la situación económica, política y social de España
El poder y la riqueza estaban en manos de las clases altas principalmente por los terratenientes.
Fueron muy bien acogidas las ideas sociales y comunistas que se difundieron por el mundo, se formaron en España dos grupos políticos que fueron lo de izquierda y la derecha la izquierda son obreros, campesinos y clases media y de derecha los terratenientes e industriales

GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Antes de que iniciara la Guerra estallo la Guerra Civil Española. Hitler y Mussolini para poner sus estrategias militares,

Que fue muy difícil la situación económica, (...) política y social de España.

El poder y la riqueza estaban en manos de las clases altas principalmente por los terratenientes.

Fueron muy bien acogidas las ideas sociales y comunistas que se difundieron por el mundo, se formaron en España dos grupos políticos que fueron lo de izquierda y la derecha la izquierda son obreros, campesinos y clases media y de derecha los terratenientes e industriales.

Para ella, la parte que más se le dificultó de este resumen fue "identificar palabras que no entendía y lo que es resumir." No obstante, coincide nuevamente con su compañero al resumir un texto narrativo, del cual, sin ninguna dificultad, extrae la

información más importante, siendo más selectiva al subrayar y al escribir su resumen, según se puede observar en el texto del Anexo 5.1. Su resumen quedó como sigue:

Cecilia

Ella es cuidada por sus hermanos cumpliendo dentro de poco
5 años su papel este siempre de malhumor vive en
una vivienda más o bonita que la de lejos
A ella no le gusta ir a la escuela pero la obligan y lo que
ella quiere es bailar y la ~~para~~ cambiarse de ropa.

Por otro lado, lo que comienza a observar es la necesidad de elaborar un resumen a partir de preguntas, tal y como lo señala en la siguiente afirmación, obtenida a partir de un instrumento de autoevaluación:

En la siguiente sesión quiero "elaborar oraciones y hacerme preguntas"

Esta alumna, a lo largo de la intervención fue mostrando un mejor manejo de los textos, ya sean narrativos o expositivos, en cuanto a la selección de las ideas principales que había que subrayar y de la manera en cómo fue escribiendo sus resúmenes. En un texto de la asignatura de Física (ver Anexo 5.2) se observa que ya no subraya todos los párrafos y que toma en cuenta las señales que el autor proporciona para resaltar la idea más importante del texto.

En cuanto a las oraciones que emplea para describir las ideas principales, se observa un esfuerzo por tratar de plantear ideas precisas a partir de lo que ella misma entiende y no copiar lo dicho en el texto, según se observa en lo que sigue:

¿QUÉ ES LA SEXUALIDAD?

La especie humana está constituida por personas que somos mujeres o hombres, nuestra especie para reproducirse, necesita la participación de una madre y un padre. Un espermatozoide del progenitor masculino se une al óvulo de la madre y el resultado es un nuevo ser humano que se desarrolla durante el útero materno hasta que nace.

Pero la sexualidad no se reduce a hechos puramente biológicos. Tu experiencia y con lo que has aprendido en otros grados, sabes que ~~los~~ mujeres y hombres existen actitudes, sentimientos, acciones y comportamientos que dependen de si somos mujeres u hombres, de nuestra forma de pensar, de nuestra educación, de nuestras costumbres y tradiciones. En otras palabras, las mujeres y los hombres expresamos nuestra sexualidad en todos los actos de nuestra vida.

Los especialistas en psicología, sociología y antropología definen la sexualidad como las formas de pensar, sentir y actuar que las personas manifiestan y por lo tanto los hombres o mujeres. En otras palabras, la manera de pensar, de sentir y de comportamiento, son expresiones de nuestra sexualidad.

La sexualidad humana está constituida por tres elementos básicos: el biológico, el social y el psicológico.

El resumen quedó como sigue:

FORMAS DE SEXUALIDAD

La sexualidad no solo es el sexo sino también en la forma de pensar, sentir y actuar ^{sexo} por ser hombres y mujeres; ~~depende~~ depende y se basa por tres tipos de elementos que es biológico, social y psicológico.

Formas de Sexualidad

La sexualidad no solo es tener sexo sino también la forma de pensar, sentir y actuar (solo) por ser hombres y mujeres, (...) y se basa por tres tipos de elementos (...) que es biológico, social y psicológico.

En este caso, la alumna seleccionó varios párrafos del texto que, en un principio le parecían importantes, sin embargo, al momento de retomar dichas ideas y empezar a escribirlas, eliminó aquellas que sólo era información complementaria y de la era posible prescindir, por ejemplo:

“Un espermatozoide del progenitor se une al óvulo de la madre y el resultado es un nuevo ser humano que se desarrolla al abrigo de útero materno hasta que nace.”

Durante la intervención y a partir de lo que escribe en un formato de autoevaluación, ella describe que las estrategias que emplea mientras realiza un resumen son:

“Leer, entender lo que leía, subrayar ideas, usar oraciones, leer y ver si está claro.”

Por otra parte, esta alumna durante el proceso de intervención, de su propia autoría escribe los títulos de sus resúmenes, según se anota en el siguiente cuadro:

Nombre del texto	Título del resumen
La Constitución: ley suprema para la convivencia	“La Constitución de México”
Sexualidad y género	“Formas de sexualidad”

Otro aspecto importante que logra desarrollar esta alumna es que para identificar las ideas principales toma en cuenta los señalamientos que la misma lectura le proporciona, como lo son las palabras en negrita (texto "Medir, medir") y cuando termina su resumen, lo edita identificando en este momento, qué frase u oración no le sirve para clarificar su resumen. Al reflexionar sobre ello, le permitió considerar que lo que ha aprendido es a "quitar información repetida, leer lo que ya escribí para ver si ya quedó claro." Esto muestra un manejo controlado y conciente de una de las acciones importantes al momento de escribir y que tienen que ver con la revisión. De acuerdo con Graham., Harris, Mac Arthur y Schuartas (en B. Y. L. Wong, 1991) la revisión incluye evaluar y revisar el texto escrito ya sea para mejorarlo en impresiones de reglas de escritura o bien reformular la estructura de todo el texto. Un ejemplo de esto, es el siguiente resumen donde el resumen fue reelaborado nuevamente, una vez que realizó una revisión a las ideas escritas.

El propósito de este texto es explicar el proceso de la fotosíntesis. Este proceso se realiza en las plantas verdes y en algunas bacterias. Necesitan agua y luz solar para producir glucosa y oxígeno. El proceso de la fotosíntesis se divide en dos etapas: la captación de la luz y la fijación del carbono. En la primera etapa, la planta absorbe la luz solar y la convierte en energía química. En la segunda etapa, la planta toma el dióxido de carbono del aire y lo convierte en glucosa. El oxígeno que se produce se libera al ambiente. Este proceso es esencial para la vida en la Tierra porque produce el oxígeno que necesitamos para respirar y la glucosa que las plantas necesitan para crecer.

El resumen final quedó del siguiente modo:

Medir consiste en comparar una medida como el metro, tiempo, kilogramos con un objeto como una mesa con el metro, la carne con el kilogramo.

El ser humano a creado instrumentos de medición cada día más (...) precisos.

El resumen que la alumna seleccionó de su portafolio como el mejor fue el que trabajó en el Pre y Postest y lo que argumenta acerca de su elección es lo siguiente:

Mi mejor resumen fue el de Antecedentes de la segunda guerra porque al escribir mi resumen se queda claro y escribi lo que me parecio más importante. El ultimo se me hizo el más facil por que poco a poco iba mejorando mis resúmenes y al hacerlo se lo hice paso por paso con las estrategias al hacer un resumen

Mi mejor resumen fue el de Antecedentes de la segunda guerra porque al escribir mi resumen si quedo claro y escribi lo que me parecio (...) más importante. El ultimo se me hizo el más fácil por que poco a poco iba mejorando mis resúmenes y al hacerlo (...) lo hice paso por paso con las estrategias al hacer un resumen

Como parte de las diferencias que este alumna comenta entre su resumen del pretest y del posttest es que ella considera que al primero...

“no le puse título, es más largo y puse cosas que no eran muy importantes. En el texto no lo subrayé y subrayar me sirve para fijarme que es lo más importante.”

A manera de síntesis e integración, en el cuadro B se recuperan los logros y dificultades que en el portafolio de esta alumna se observó antes, durante y al final del proceso de intervención.

CUADRO B

ALUMNA 2					
Pretest		Durante la intervención		Postest	
Lo que ya conocía y sabía hacer....	Dificultades	Dificultades	Logros	Avances	Aspectos a seguir trabajando...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que es un resumen. ➤ Cómo comenzar a elaborarlo (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales). ➤ Tiende a controlar más lo que escribe, dándose cuenta de dónde se equivoca y corrige en caso necesario. ➤ Escribe sus ideas a partir de oraciones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No emplea ningún tipo de recurso para identificar las ideas principales, como el subrayado. ➤ Hace copia textual de las ideas que considera principales. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los textos con información histórica le resultan más difíciles de resumir. ➤ Identificar palabras que no entiende. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar las ideas importantes de un texto. ➤ Apropiarse y hacer uso de apoyos para seleccionar las ideas más importantes, como el subrayado. ➤ Tomar en cuenta los recursos que el propio texto proporciona, como las palabras en negrita. ➤ Escribir las ideas principales a partir de sus propias palabras. ➤ Revisar y editar su resumen. ➤ Suprimir información repetida y leer lo que escribe para ver si está claro. ➤ Escribir títulos de su propia autoría. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestra mayor control y revisa lo que hace. ➤ Identifica y pone en práctica diversas acciones estratégicas para resumir (ver Postest de la pregunta 2 de la entrevista). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que logre parafrasear las ideas principales de un texto. ➤ Construir a partir de las ideas que presente el texto, otras que rescaten únicamente la información relevante presentada explícitamente.

ALUMNO 3

A continuación se muestran los resúmenes elaborados por el alumno 1 en el pretest y postest.

RESUMEN PRETEST

(Carranza afronto)

Villa y Angeles esperaban en Tamaulipas y Veracruz, Pelaez Felix Diaz y Blanquet en Oaxaca, hasta que Zapata fue asesinado en 1919 y no pudo resolver los desacuerdos para reactivar la economía.

Durante el gobierno de Carranza no se produjeron avances para resolver el problema agrario y los trabajadores se lanzaron a huelga y el gobierno procedió al encarcelamiento de los dirigentes.

El gobierno promovió la formación de una organización nacional llamada la Confederación Regional de Obreros de México en 1918 bajo la presidencia de Luis D. Morones que tenía el propósito de que los movimientos laborales no desquiciaran la vida de la nación.

(Carranza afronto)

Villa y Angeles esperaban en Tamaulipas y Veracruz, Pelaez Felix Diaz y Blanquet en Oaxaca, hasta que Zapata fue asesinado en 1919 y no pudo resolver los desacuerdos para reactivar la economía.

Durante el gobierno de Carranza no se produjeron avances para resolver el problema agrario y los trabajadores se lanzaron en huelga y el gobierno procedió al encarcelamiento de los dirigentes.

El gobierno promovió la formación de una organización nacional llamada la Confederación Regional de Obreros de México en 1918 bajo la presidencia de Luis N. Morones que tenía el propósito de que los movimientos laborales no desquiciaran la vida de la nación.

RESUMEN POSTEST

LOS PROBLEMAS EN EL GOBIERNO DE CARRANZA

Cuando Carranza fue elegido para la presidencia (1917-1920) ~~tuvo~~ tuvo que afrontar varios problemas de los que resaltan la reactivación de la economía y el predominio de Obregonistas en el Congreso.

En el problema de la reactivación económica Carranza no se puso de acuerdo con los inversionistas extranjeros sobre el tema del petróleo.

Tampoco pudo resolver los problemas con los trabajadores que eran incontrolables y cada vez iban creciendo más y más.

Y por último el conflicto por las tierras en el que estuvieron en desacuerdo por su repartición.

LOS PROBLEMAS EN EL GOBIERNO DE CARRANZA

Cuando Carranza fue elegido para la presidencia (1917-1920) (...) tuvo que afrontar varios problemas de los que resaltan, la reactivación de la economía y el predominio de Obregonistas en el Congreso.

En el problema de la reactivación económica Carranza no se puso de acuerdo con los inversionistas extranjeros sobre el tema del petróleo.

Tampoco pudo resolver los problemas con los trabajadores que eran incontrolables y cada vez iban creciendo más y más.

Y por último el (...) conflicto por las tierras en el que (...) estuvieron en desacuerdo por su repartición.

Por lo que respecta a los alumnos 3 y 4, quienes trabajaron el segundo texto *Las transformaciones de la Revolución*, sus resúmenes mostraron diversos aspectos en cuanto al contenido. El alumno 3 es quien se describe primero.

Pretest

El alumno 3 logra identificar las ideas principales del texto y emplearlas en su resumen, aunque no le puso ningún título. Al igual que los alumnos 1 y 2, tampoco empleó el subrayado para identificar las ideas pero presenta un manejo mucho más estratégico tanto del texto como de la idea, lo cual refleja habilidades de lecto-escritura mejor desarrolladas. El resumen del Pretest, aunque se observan deficiencias en la ortografía, uso de acentos principalmente, lo escribe con párrafos bien diferenciados y escribe oraciones a partir de lo que entiende, es decir, logra determinar cómo se agrupan las ideas y a partir de ellas, encontrar una forma de englobarlas (Cooper, 1990). Por ejemplo:

Texto

Aun cuando durante el gobierno de Carranza se inició el fraccionamiento de terrenos con la finalidad de proceder a su reparto, no se produjeron avances sustanciales para resolver el problema agrario. Del mismo modo, quedó sin solución inmediata la situación de los trabajadores, quienes se lanzaron a la huelga, y los movimientos emprendidos por éstos fueron reprimidos y el gobierno procedió al encarcelamiento de sus

dirigentes.

Resumen

“Durante el gobierno de Carranza no se produjeron avances para resolver el problema agrario y los trabajadores se lanzaron a huelga y el gobierno procedió al encarcelamiento de los dirigentes

Postest

En cuanto a los resultados del Postest, los cambios que se observan tienen que ver principalmente con la manera de escribir su resumen. Por

ejemplo esta vez sí escribe un título y, al igual que la alumna 2, es de su propia autoría.

Nombre del texto	Título del resumen
"Las transformaciones de la Revolución"	"Los problemas en el gobierno de Carranza"

Aunado a lo anterior, vuelve a sintetizar lo más importante del texto, pero ahora se apoya en el subrayado de las ideas que considera más importantes y a partir de ellas, elabora su resumen (ver primer párrafo del Anexo 3.3 Texto Postest.

A partir de lo subrayado, el alumno escribió:

"Cuando Carranza fue elegido para la presidencia (1917-1920) tuvo que afrontar varios problemas de los que resaltaban, la reactivación de la economía y el predominio de Obregonistas en el Congreso."

Otro ejemplo de cómo logra integrar toda la información presentando una visión coherente en un párrafo breve es el siguiente:

▶ LA DERROTA DE CARRANZA

Durante sus cuatro años de gobierno, Carranza tuvo que afrontar continuos levantamientos armados. En el norte operaban Villa y Angeles en Tamaulipas y Veracruz, Peláez, Félix Díaz y Blanquet asolaban Oaxaca, y Zapata permaneció levantado en el sur hasta que fue asesinado en 1919.

Además, tampoco logró resolver los desacuerdos que en materia petrolera se tenían con los inversionistas extranjeros, pese a que dicho recurso era considerado clave para reactivar la economía.

Este párrafo lo plasma en su resumen de la siguiente manera:

"En el problema de la reactivación económica Carranza no se puso de acuerdo con los inversionistas extranjeros sobre el tema del petróleo"

Lo que se observa en esta fase, es que pone atención en la revisión final y llega a eliminar algunas palabras.

Proceso de intervención

Este alumno es quien menos dificultades presentó en la lectura y escritura de los resúmenes. Logró abstraer acertadamente las ideas más importantes de los textos que le fueron proporcionados, a todos les puso un título de su propia autoría y elaboró sus resúmenes, según los criterios considerados para su análisis. Sin embargo, hay que destacar que las ideas que plasmaba en sus textos, generalmente eran copias textuales de la lectura proporcionada.

Si se compara el siguiente resumen con el texto del Anexo 6, podrá constatar que su resumen recupera textualmente lo que señala la lectura.

LA CONSTITUCIÓN: LEY SUPREMA PARA LA CONVIVENCIA

La palabra constitución se refiere al grupo de leyes que buscan darle forma y estructura a las relaciones entre los individuos miembros de una sociedad.

Las constituciones son los documentos fundamentales con los que cada país del mundo organiza su forma de vivir establece su gobierno da libertad a sus ciudadanos protege su territorio y población distribuye la propiedad y la riqueza y hace vida política es decir organiza la vida de los habitantes de una nación con base en los valores la historia y las necesidades sociales.

Venustiano Carranza puso en vigencia en 1917 la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ninguna otra ley o disposición en México puede contravenir lo que establece la Constitución.

No obstante, existen otros elementos en otros resúmenes que vale la pena resaltar.

EL AGUA ELEMENTO FUNDAMENTAL

El agua, uno de los más preciados recursos naturales, es elemento esencial para nuestra sobrevivencia. Todas las formas de vida y animales contienen agua.

El agua es una molécula formada de 2 átomos de hidrógeno y un átomo de oxígeno y la representan con la fórmula H_2O . Es incolora, inodora y con un sabor característico; se convierte en sólido a $0^{\circ}C$ y pasa al estado gaseoso a $100^{\circ}C$.

Tres cuartas partes de la superficie ^{del planeta} están cubiertas de agua.

Hay ~~agua~~ agua en la atmósfera en estado líquido en las pequeñas gotas que constituyen las nubes y en estado sólido como granizo.

MEDICIONES

Medir consiste en comparar la unidad elegida (metro, kilogramo, segundo) con la característica del objeto o fenómeno que se pretende cuantificar. Esto se compara con masas patrón para determinar cuántas veces está contenida la unidad de medida en ese objeto.

El ser humano ha construido y mejorado las estrategias para llevar a cabo mediciones. Ha creado patrones internacionales y ~~los~~ ~~veces~~ instrumentos de medición cada día más precisos.

En los anteriores resúmenes es posible constatar por un lado, cómo es ordenado en la escritura de sus ideas, respeta las reglas de puntuación, ortográficas y gramaticales y escribe títulos de su propia autoría. Sin embargo, también se constata que sus ideas al compararlas con el texto leído, sólo las copia, sin llegar a la construcción de otras ideas o proposiciones que rescaten únicamente la información relevante presentada explícitamente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Llegar a este nivel en la elaboración de un resumen y de acuerdo a las competencias mostradas por este alumno, es posible decir que sí era capaz de lograrlo; sin embargo, su principal dificultad era de orden socio-emocional. Es decir, lo que no le permitía avanzar en su desempeño era que su estándar personal de éxito era ajeno a sus competencias académicas teniendo una percepción de autoeficacia pobre (Flores, 2001).

Sin embargo, intenta integrar las ideas, según se observa en el siguiente párrafo donde subrayó lo siguiente:

Texto

“...Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y está vigente desde 1917. fecha en la que Venustiano Carranza, jefe del Ejército Constitucionalista, convocó a un Congreso Constituyente (...) y así consolidar legalmente los principios de la Revolución en todo el país.”

Lo que escribió en el resumen fue:

Venustiano Carranza puso en vigencia en 1917 la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ninguna otra ley o disposición en México puede contravenir lo que establece la Constitución.

En otra actividad, este alumno evidenció que sí era capaz de plantear razonamientos que le permiten darse cuenta de cómo se repiten las ideas en un texto y por tanto, que es posible llegar a decir lo mismo, pero de una manera distinta y breve. La actividad consistió en comparar resúmenes ya elaborados y seleccionar cuál de los presentados era el mejor resumen.

Comparación de resúmenes

A diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros frente a lo que nos parece malo o inconveniente. Y como podemos inventar o elegir, podemos equivocarnos, que es algo que los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir, es lo que llaman ética.

Fernando Savater. *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona: 1992

Resumen1

Los hombre podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida a diferencia de otros seres, vivos o inanimados. Podemos equivocarnos: parece prudente fijarnos bien, procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir es a lo que llaman ética.

Resumen 2

A diferencia de otros seres, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno frente a lo que parece malo o inconveniente. Como podemos elegir, podemos equivocarnos, cosa que a otros animales no les puede pasar. Por lo que es prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir, que nos permita acertar. A eso es a lo que se llama ética.

Comparación entre dos resúmenes

T: ¿Cuál es la idea principal del texto?

A: *La ética.*

T: Y, ¿qué es la ética?

A: *Es saber elegir en la vida.*

T: ¿Cuál es para ti el mejor resumen (después de leer el fragmento)

A: *El 1*

T: ¿Por qué?

A: *Porque con pocas palabras está diciendo lo mismo. El resumen 2 está repitiendo cosas, por ejemplo: "Como podemos elegir, podemos equivocarnos, cosa que a otros animales no les puede pasar" .Esto ya se dijo en la primera parte donde dice que los hombres podemos equivocarnos, además donde dice "a diferencia de otros seres" ya está incluyendo a los animales", por eso digo que el resumen 2 repite ideas y palabras como optar y elegir que son lo mismo."*

Por lo anterior, con este alumno se requirió trabajar en otro nivel de complejidad los textos. Más adelante en la parte instruccional se amplían algunos comentarios al respecto.

Para finalizar, el resumen que seleccionó como el mejor fue sobre el tema de la medición, del cual escribió lo siguiente:

"El resumen que fue el mejor para mí fue el de Mediciones porque lo hice solo, emplee todas las

estrategias que se requieren, es un resumen breve, con lo más importante y el que pude hacer con mas conciencia de las estrategias generales para hacer un resumen.”

A manera de síntesis e integración de lo antes descrito, en el cuadro C se presentan los logros y dificultades que este alumno mostró antes, durante y al final del proceso de intervención y que fueron obtenidos de su portafolio.

CUADRO C

ALUMNO 3					
Pretest		Durante la intervención		Postest	
Lo que ya conocía y sabía hacer....	Dificultades	Dificultades	Logros	Avances	Aspectos a seguir trabajando...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que es un resumen. ➤ Cómo comenzar a elaborarlo (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales). ➤ Unir las ideas que escribe para dar coherencia. ➤ Determina cómo se agrupan las ideas en el párrafo y encuentra una forma de englobarlas. ➤ Muestra habilidades de lecto-escritura desarrolladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No emplea ningún tipo de recurso para identificar las ideas principales, como el subrayado. ➤ Tiende a copiar textualmente las ideas que considera principales. ➤ Percepción de autoeficacia pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiende a escribir las ideas principales según están en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Logra apropiarse y hacer uso de apoyos para seleccionar las ideas más importantes recurso, como el subrayado. ➤ Escribe títulos a sus resúmenes de su propia autoría. ➤ Trata de escribir sus ideas a partir de sus propias palabras, integrándolas en una sola idea. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica y pone en práctica diversas acciones estratégicas para resumir (ver Postest de la pregunta 2 de la entrevista). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parafrasear, abreviar e integrar las ideas principales de un texto. ➤ Construir a partir de las ideas que presente el texto, otras que rescaten únicamente la información relevante presentada explícitamente.

Alumno 4

A continuación se muestran los resúmenes elaborados por el alumno 2 en el pretest y postest.

RESUMEN PRETEST

Las transformaciones de la Revolución.
La aplicación de los nuevos preceptos de la Constitución 1917 entrabañaba innumerables dificultades debido a que afectaba intereses de los inversionistas extranjeros.
Cuando se llevaron a cabo las elecciones para Gobernadores de los estados ~~unidos~~ la tarea fundamental del nuevo gobierno fue abanzar en la reorganización del país. La reanudación del orden se favoreció por la disminución por las tensiones con Estados Unidos de América, una vez que se retiraron las tropas enviadas para responder al ataque de Villa a la población de Columbus.

Las transformaciones de la Revolución.
La aplicación de los nuevos preceptos de la Constitución 1917 entrabañaba innumerables dificultades debido a que afectan intereses de los inversionistas extranjeros.
Cuando se llevaron a cabo las elecciones para gobernadores de los estados (...) La tarea fundamental del nuevo gobierno fue abanzar en la reorganización del país. La reanudación del orden se favoreció por la disminución por tensiones con Estados Unidos de América, una vez que se retiraron Las tropas enviadas para responder al ataque de Villa a la población de Columbus.

RESUMEN POSTEST

Carranza y su gobierno.

Carranza fue elegido para presidente durante 4 años
debilidad para el nuevo gobierno de Carranza por el predominio
de obregonistas.

Durante sus cuatro años de gobierno Carranza tuvo que enfrentar
continuos levantamientos armados.

Además no logró resolver los desacuerdos con los inversionistas
extranjeros sobre el petróleo.

Carranza buscó el apoyo de los trabajadores

Carranza y su gobierno.

Carranza fue elegido para presidente durante 4 años
Debilidad para el nuevo gobierno de Carranza por el
predominio de obregonistas

Durante sus cuatro años de gobierno Carranza tuvo que
enfrentar continuos levantamientos armados.

Además no logró resolver los desacuerdos con los
inversionistas extranjeros sobre el petróleo.

Carranza buscó el apoyo de los trabajadores

Pretest

El resumen que este alumno elaboró en el Pretest refleja varias deficiencias no sólo por su redacción sino por las ideas que seleccionó como las más importantes y luego cómo las escribió.

Para empezar, en su resumen, aunque le puso un título (que es el mismo del texto), dijo haber ido "leyendo y subrayando lo más importante", sin embargo, es evidente que el producto elaborado no contiene las ideas importantes de las que se habla en la lectura y la falta de estructura gramatical de sus oraciones dificulta

la comprensión de lo escrito. Por ejemplo, en el segundo párrafo del resumen, anota dos ideas entrecortadas, copiando del texto lo siguiente:

Texto

Carranza resultó electo para desempeñar la presidencia durante el cuatrienio 1917-1920, cuando se llevaron a cabo las elecciones para gobernadores de los estados. La tarea fundamental del nuevo gobierno fue avanzar en la reorganización del país, reactivar la economía, disminuir la fuerza de los caudillos y

contener las demandas de los trabajadores.”

Resumen

“Cuando se llevaron a cabo las elecciones para gobernadores de los estados (unidos) La tarea fundamental del nuevo gobierno fue avanzar en la reorganización del país “

Como es de observarse, lo que hace el alumno es cortar las ideas, sin importar dónde inicia y termina la oración del texto. Este alumno, al igual que la alumna 2 lo que hace es copiar algo del principio, del medio y del final del texto, pero a diferencia de ella, el alumno 4 muestra mayores problemas en sus habilidades tanto lectoras como de escritura ya que no logra separar el texto en párrafos y no toma en cuenta el principio y el final de las oraciones que lo forman (Mogollón, 1984).

Lo que escribe por tanto, no sólo refleja una falta de organización y coherencia entre las ideas, sino que al final ya no se sabe de qué está hablando:

“La reanudación del orden se favoreció por la disminución por las tensiones con estados unidos de America, una vez que se retiraron las tropas enviadas para responder al ataque de villa a la población de Columbus.”

Este resumen contrasta pues, con lo que señaló en el discurso y lo que realmente hace (recuérdese Pregunta 2 de la entrevista donde se le pregunta que qué hace para hacer un resumen y donde señala: *“Empiezo a leer y voy subrayando parte por parte, lo más importante de todo, y después lo paso en limpio.”*).

En conjunto, sus deficiencias involucran, como se señaló, tanto a las habilidades de lectura como las de escritura, así como en la determinación de qué es lo importante en un texto. Como lector inexperto, lo que hace es seleccionar información que se avocan a describir hechos concretos (*“...retiraron las tropas enviadas para responder al ataque de villa a la población de Columbus...”*) y que no son importantes para la comprensión del texto (Winograd, 1985). Asimismo, este tipo de lectores no toman en cuenta ninguna organización del texto y sólo aglomeran lo leído, sin integrar la información (Ellis & Lenz, 1996). En cuanto a la escritura, el resumen y las acciones que llevó a cabo para su elaboración, también hacen evidente ciertas limitaciones en los procesos cognitivos como lo son la falta de planeación, organización y revisión de lo que escribió (Graham. y Harris, s/f).

Postest

En la fase final de estudio, el alumno 4 es quien muestra un cambio significativo en la elaboración de su resumen. A diferencia de lo hecho en la fase inicial, donde copia textualmente algunas ideas, incluso sin relación y coherencia entre ellas, en el postest, elabora un resumen a partir de oraciones cortas, bien diferenciadas unas de otras y que en conjunto, logran transmitir ideas concretas y claras. Lo que escribe se basa a partir de lo que subraya en el texto y trata en lo posible, de escribir la idea con sus propias palabras. Por ejemplo:

~~La reestabilización del orden se favoreció por la disminución de las tensiones con Estados Unidos, a través de la retirada de las tropas enviadas para responder al ataque de Villa a la población de Columbus. El predominio de obregonistas en el Congreso y el hecho de que Pablo González y Álvaro Obregón formaron parte del gabinete carrancista, provocaron una situación de debilidad para el nuevo gobierno.~~

A partir de este párrafo, el alumno escribió lo siguiente:

"Debilidad para el nuevo gobierno de Carranza por el predominio de obregonista"

En esta fase, aunque aún muestra deficiencias en sus habilidades de producción escrita, como errores en la ortografía, ahora la selección de sus ideas se basa en lo que ha subrayado, por ejemplo:

Texto

Además, tampoco logró resolver los desacuerdos que en materia petrolera se tenían con los inversionistas extranjeros... (el subrayado es del alumno)

Resumen

"Además no logro resolver los desacuerdos con los inversionistas extranjeros sobre el petróleo."

Asimismo, la comprensión de lo que lee, logra plasmarlo en el título que escribe para su resumen:

Nombre del texto	Título del resumen
"Las transformaciones de la Revolución"	<i>Carranza y su gobierno</i>

En esta fase, sí revisa lo que escribe y su discurso es congruente con lo que hace siendo mucho más descriptivo, a diferencia del Pretest, donde después de hacer su resumen, fue escueto al decir unas cuantas palabras:

Pretest

"Fui leyendo y subrayando lo más importante".

Posttest

"Leí el texto, subrayé las palabras que no entendí, luego subrayé las ideas principales y las pasé al cuaderno. Lo volví a leer para ver si está claro y le puse un título."

Proceso de intervención

Durante el proceso de intervención, fue evidente observar serias dificultades para enfrentar la tarea de resumir, las cuales, como ya se dijo, están relacionadas con sus dificultades en la lecto-escritura. No obstante y al igual que a sus compañeros, también le resultaron mucho más accesibles de leer y comprender textos de tipo narrativo. Su lectura le permitió escribir algunas ideas sobre lo que entendió, aunque tampoco en este texto toma en cuenta el uso de algún recurso para señalar las ideas que pudieran ser importantes.

Cecilia usa palabras Americanas.
A su papa siempre le encargaba a su mamá
dinero. Que a su mamá y su papa siempre
les llegan paquetes Americanos y los reparten
y los venden. y Cecilia no quiere ir a la
Escuela y su mamá dice que manda y tiene
que ir.

En cuanto a la selección de las ideas importantes, se le dificulta en principio distinguir cuál es el tema global de que trata un texto, ya que no hace uso de ninguno de los recursos que el propio texto le proporciona como imágenes, subtítulos o palabras en negrita. Asimismo, tiene una fuerte tendencia a tomar en cuenta, hechos concretos o información que no es relevante y en cambio, es información trivial.

Ejemplo de lo anterior se observa en las dos primeras oraciones con las cuales comienza un resumen acerca de la medición:

“La verdura la fruta o la carne el vendedor utiliza una balanza una báscula para medir la cantidad solicitada en la cocina. El vendedor de helados dispone de una cucharilla para hervir la cantidad apropiada. Medir consiste en comparar la unidad elgida metro kilogramo segundo) con la característica del ogeto o fenómenos que se pretenden cuantificar...”

Otro ejemplo sobre el mismo aspecto es el siguiente:

Lo que dice uno de los párrafos del texto:

“Los metales también presentan otras propiedad útiles, como ser buenos conductores de la electricidad y del calor; sirven para construir gran diversidad de objetos, desde una moneda, hasta motores y naves espaciales:”

Texto: Diferenciación entre sólidos y líquidos

Este fragmento señala una de las características de los metales: *Ser buenos conductores de la electricidad y del calor*, sin embargo lo que el alumno consideró

como importante y lo que subrayó fue la última frase del texto, dónde se ponen ejemplos de esa característica de los metales;

“...moneda, hasta los motores y naves espaciales”

En cuanto a su escritura, ésta refleja falta de organización y diferenciación en las ideas. Todo lo escribe sin respetar puntuación, quedando todo aglomerado en un solo párrafo, además de que existen frases sin ninguna conexión entre sí, según se observa en el siguiente resumen.

La verdura la fruta o la carne el vendedor utiliza una balanza o una bascula para medir la cantidad exacta solicitada en la cocina. El vendedor de helados dispone de una cucharilla para servir la cantidad apropiada. Medir consiste en comparar la unidad elegida (metro kilogramo segundo) con la característica del objeto o fenómeno que se pretende cuantificar. Esta permite averiguar cuantas veces esta contenida esa unidad en el objeto o fenómeno. La longitud del metro en la cocina y se encuentra el número de metro que caben esta cuando se emplea una balanza. Ser humano ha construido y mejorado los instrumentos para llevar a cabo mediciones ha creado patrones de longitud y precisión.

La Verdura la fruta o la carne el vendedor utiliza una balanza o una bascula para medir la cantidad exacta solicitada en la cocina. El vendedor de helados dispone de una cucharilla para servir la cantidad apropiada. Medir consiste en comparar la unidad elegida (metro kilogramo segundo) con la característica del objeto o fenómeno que se pretende cuantificar. Esta permite averiguar cuantas veces esta contenida esa unidad en el objeto o fenómeno

La longitud del metro en la cocina y se encuentra el número de metro que caben esta cuando se emplea una balanza

El ser humano ha construido y mejorado las estrategias para llevar a cabo mediciones ha creado patrones internacionales y precisos.

En este resumen, lo que hizo el alumno fue seleccionar una oración del inicio, del medio y el final del texto, sin considerar si están relacionadas o bien, integran de manera coherente las ideas.

Sin embargo, más adelante es posible comenzar a observar cómo el alumno empieza a diferenciar sus ideas al escribirlas, cómo se apoya en el subrayado del texto e intenta escribir sus oraciones considerando párrafo por párrafo. Véase el texto del Anexo 7. El resumen que derivó de este texto fue el siguiente:

Las Diferencias entre solido y liquido

Todas las sustancias se dividen en 2 lo solido y liquido.

Lo solido son cosas que al tocarlas no se desacen por ejemplo los tocos y el fierro que son igual de resistentes, algo diferente del fierro la toca se fragmenta.

Del fierro pueden salir esta monedas, motores y naves espaciales y muchas otras cosas mas.

Los liquidos ^{incluyen} gases no tienen forma y adoptan la de un recipiente ejemplo que el agua y el oxigeno que son vitales.

Las Diferencias entre solido y liquido

Todas las sustancias se dividen en 2 lo solido y liquido.

Lo solido son cosas que al tocarlas no se desacen por ejemplo los tocos y el fierro que son igual de resistentes, algo diferente del fierro (...) hace (es que) se fragmenta.

Del fierro pueden salir esta monedas, motores y naves espaciales y muchas otras cosas mas.

Los liquidos (incluyen) gases no tienen forma y adoptan la de un recipiente ejemplo que el agua y el oxigeno que son vitales.

Al observar la primera oración del texto y lo que escribió, es posible constatar lo antes dicho:

Texto

"Todas las sustancias que conocemos se han clasificado en dos grandes categorías: sólidos y fluidos."

Resumen

Todas las sustancias se dividen en dos, lo solido y lo liquido

Sin embargo, es preciso señalar que aún posee diversas problemáticas en la escritura, constatando las características señaladas por (Meltzer,1993) referidas a los rasgos que poseen las personas con dificultades en esta área.

Sin embargo, es este resumen el que es considerado por el alumno como el mejor, por lo siguiente:

*yo escijo el penultimo resumen por que trae buenas ideas y esta muy bien desamblado por ejemplo las usa por medio de oraciones especificas.
y el ultimo porque es el mas brebe y con ideas principales que la vienen unidas por un mismo resumen.*

Otro texto en donde logra suprimir la información que no le sirve para quedarse sólo con la principal fue en el siguiente:

La vida en los castillos

Una ilustración

Los castillos se construyeron en los cerros y montañas para defenderse de los ataques enemigos y de los saqueos de los bárbaros. Cuando un castillo se construye en la cima de un monte o sobre una abrupta pendiente, todo el mundo sabe que es un lugar fuerte. Los castillos antiguos, que se construyeron en los cerros y montañas, son tan fuertes como los castillos modernos que se construyeron en las llanuras y valles. Los castillos antiguos eran más altos y más fuertes que los castillos modernos. Los castillos antiguos eran más altos y más fuertes que los castillos modernos. Los castillos antiguos eran más altos y más fuertes que los castillos modernos.



En sus autoevaluaciones, lo que logró identificar como parte de sus dificultades fue

"encontrar las ideas principales y hacer mi resumen con mis propias palabras" y "unir las ideas".

Como parte de sus avances logra identificar que cuando elabora un resumen él puede *"saber cuáles son las ideas principales, subrayar y escribir un resumen que ya es más breve"*.

Para concluir con este apartado se presenta en el cuadro D las dificultades y logros observados antes de iniciar la intervención, a lo largo y al final de ella del alumno 4. Resultados obtenidos a partir del portafolio.

CUADRO D

ALUMNO 4					
Pretest		Durante la intervención		Postest	
Lo que ya conocía....	Dificultades	Dificultades	Logros	Avances	Aspectos a seguir trabajando...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qué es un resumen. ➤ Cómo se empieza a elaborar un resumen (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales). ➤ Que hay que subrayar lo más importante. ➤ Pasarlo en limpio (edición) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No emplea ningún tipo de recurso para identificar las ideas principales, como el subrayado ➤ No hace ninguna acción de revisión ni edición de lo que escribe para darle coherencia y congruencia al resumen. ➤ No pone en práctica los recursos que menciona, como el subrayado o la edición. ➤ Hace copia textual de las ideas que considera principales, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los textos con información histórica le resultan más difíciles de resumir. ➤ Lograr una representación global del texto, a partir del tema y los recursos que proporciona el propio texto, como imágenes y subtítulos. ➤ Localizar las ideas más importantes y, en consecuencia, saber qué subrayar ➤ Distinguir la ideas importantes de las secundarias o complementarias. ➤ Darse cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Logra apropiarse y hacer uso de apoyos para seleccionar las ideas más importantes como el subrayado o la eliminación de la información suplementaria. ➤ Logra hacer oraciones por cada idea haciendo uso de puntuación. ➤ Logra darse cuenta de palabras que no conoce o no sabe su significado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestra mayor control y revisa lo que hace. ➤ Identifica y pone en práctica diversas acciones estratégicas para resumir (ver Postest de la pregunta 2 de la entrevista). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategias lectoras y estrategias de escritura. ➤ Que logre identificar las ideas en textos de tipo expositivo.

	<p>aunque con errores ortográficos y hasta de contenido.</p> <p>➤ Muestra dificultades en los procesos de lecto-escritura.</p>	<p>cuando lee, de las palabras que no conoce o no sabe su significado.</p> <p>➤ Escribir con sus propias palabras las ideas de su resumen.</p> <p>➤ Escribir sin respetar puntuación y todo aglomerado.</p> <p>➤ No pone títulos a sus resúmenes.</p>			
--	--	---	--	--	--

Resultados en la parte instruccional

Los apoyos proporcionados a los alumnos estuvieron en función del desempeño, necesidades y dificultades observados desde la fase de Pretest y durante el proceso de intervención tanto en sesión como en el análisis de los portafolios. En este sentido y con base en los resultados obtenidos, las ayudas se dirigieron hacia aquello que los alumnos no conocían, no realizaban o no dominaban.

A continuación se presentan los resultados de la instrucción considerando por un lado, las etapas de instrucción diseñadas para la promover la elaboración de resúmenes así como los niveles de ayuda proporcionados (Beed, Hawkins y Roller, 1991). Es decir, los resultados primero se muestran por cada etapa instruccional y en función de estas etapas, se presentan los niveles de ayuda que los alumnos recibieron durante el proceso de intervención, a saber:

	Niveles de ayuda
<p>Etapas instruccionales</p> <p>1. Inicio de la tarea</p> <p>2. Trabajando sobre la tarea</p> <p>3. Escritura</p> <p>4. Edición</p>	<p>E. Enseñar modelando Se modela el desempeño completo, acompañándolos de explicaciones verbales, identificando los elementos de la estrategia mientras se desempeñan las operaciones necesarias para completar la tarea.</p> <p>D. Invitando a los alumnos al desempeño Se indujo al alumno a que llevara a cabo cada una de las acciones de la estrategia, modelando con explicaciones verbales y acompañado de la participación de los estudiantes. Se continúa con el uso de la Ficha instruccional.</p> <p>C. Indicando elementos específicos Las indicaciones verbales se centraron sólo en elementos específicos de la estrategia. En este nivel se promueve el trabajo independiente, sin el uso de la Ficha instruccional</p> <p>B. Indicando estrategias específicas Se supervisa que vaya resumiendo dándole indicaciones verbales sin hacer referencia a los elementos específicos de la estrategia.</p> <p>A. Proporcionando indicaciones generales Sólo se dan explicaciones generales proporcionando cada vez menos apoyo de mi parte, invitando al alumno a la acción independiente con una petición general. Se revisa y evalúa el desempeño y determina si debe modificarse.</p>

ETAPA 1. INICIO DE LA TAREA

Esta etapa instruccional constituyó el establecimiento de metas compartidas (Larkin, 2001) a través de la presentación general de la tarea y sus demandas y al comienzo de la fase de la intervención, se presentó a todos la estrategia propuesta para elaborar resúmenes, desglosando todos sus elementos y acciones contenidas en un recurso de apoyo (Ficha instruccional). Asimismo se entregó a cada uno de los alumnos una carpeta donde habrían de recopilar y analizar sus trabajos. Para ello, se explicaron las características del portafolio, sus funciones y cómo habría de ser manejado.

Indicaciones al contexto general de trabajo

T: "Vamos a comenzar a trabajar acerca de cómo podemos elaborar resúmenes. Para ello, a cada uno de ustedes les voy a entregar esta tarjeta (Ficha instruccional) que les va ayudar a identificar qué acciones tenemos que considerar para ir haciendo los resúmenes. Vamos a revisar cada uno de los puntos que contiene para que todos sepamos que significan y nadie se quede con dudas, ¿están de acuerdo?"

As: "Sí"

T: Antes quiero decirles que los resúmenes que se vayan elaborando se van a ir guardando en una carpeta personal que cada uno de ustedes va a manejar para ir guardando lo que vayan haciendo en las sesiones, pero no para que sólo se queden ahí guardados; esa carpeta también nos va ayudar a ir revisando sus resúmenes y juntos podamos reflexionar acerca de sus avances o dificultades. Por ejemplo, a ustedes les va a servir para vayan identificando en sus propios resúmenes qué es lo que se les hace fácil o difícil, cómo le hicieron para hacerlos, qué diferencias van observando en ellos y en qué creen que han avanzado en su aprendizaje. A mí me va a servir para saber en dónde y de qué manera los puedo ayudar.

Para empezar, vamos a ver algunos ejemplos de cómo vamos a trabajar. Les traje estas pequeñas lecturas para que ustedes escojan una, la que les llame más la atención y vayamos viendo cómo nos vamos a apoyar en la tarjeta."

En esta etapa y durante las primeras sesiones, el tutor asumió toda la responsabilidad del desempeño, modelando en su totalidad todas las acciones de la estrategia y de qué manera se podían apoyar en la tarjeta instruccional, dónde y cómo buscar los apoyos cuando no se conocía alguna palabra, en qué hay que fijarse para hacer la exploración del texto, cómo localizar las ideas principales, cómo emplear el subrayado, cómo escribir el resumen y qué hay que observar para hacer su revisión y corrección.

El proceso de instrucción comenzó por tanto, con la exploración inicial de los textos para identificar el tema principal, a partir del título, subtítulo e imágenes y a partir de ellos, se promovió que el alumno tratara de deducir de qué tratará el texto o cuál es el tema. Dado que ninguno de los alumnos en la fase del Pretest consideró antes de leer la revisión previa del texto para saber de qué puede tratar, o la planificación de lo que se iba a hacer, se empezó a trabajar sobre la importancia de la exploración del texto y de qué manera era posible planificar las acciones. Más adelante y conforme fueron avanzando las sesiones, las ayudas en esta etapa fueron cambiando de modo que se fue induciendo al alumno a que llevase a cabo cada una de las acciones de la estrategia, modelando y acompañándole en su participación.

En el siguiente ejemplo, se muestra como se requirió del apoyo de la Ficha instruccional.

Nivel de desempeño D. Invitando a los alumnos al desempeño	
Alumnos	
1 y 2	3 y 4
<p>Texto Guerra civil española</p> <p>T: De acuerdo a la tarjeta que tienen en sus manos, ¿cuál es la primera acción que tenemos que tomar en cuenta para ir elaborando los resúmenes?</p> <p>As: Primero leo</p>	<p>T. Para saber de que hablara el texto, ¿en que nos tenemos que fijar, según la tarjeta que tienes en tus manos?</p> <p>A4. En el titulo, las ilustraciones</p> <p>T. Muy bien, fijate que yo también veo que este texto también trae un subtítulo, ¿sabes cuál es?</p>

<p>T. ¿Para qué vamos a leer?</p> <p>As: Para explorar el texto y buscar lo más importante.</p> <p>T. Muy bien, para explorar el texto y ¿en qué nos tenemos que fijar para ello?</p> <p>As: En el título, subtítulos, imágenes o ilustraciones.</p> <p>T. Por ejemplo, este texto que tenemos aquí, veo que tiene título y una imagen ¿de qué creen que tratará?</p> <p>As: De la guerra en España</p> <p>T: Ajá y ¿hay algo mas que nos pueda dar más información sobre eso?</p> <p>A: Las imágenes</p> <p>T: ¿Qué imágenes observas?</p> <p>A: Tanques de guerra</p> <p>T: Este texto ¿tiene algún subtítulo?</p> <p>A: No</p> <p>T. ¿Qué otra pregunta nos hace la tarjeta?</p> <p>A: Pues, qué conozco del tema.</p> <p>T. ¿Y qué conocen del tema?</p> <p>A: Pues nada.</p> <p>T. Aunque no sepan nada, con lo que acabamos explorar del texto, ¿de qué creen que hablará?</p> <p>A. De la guerra en España</p>	<p>A4. (Observa dudoso el texto y guarda silencio)</p> <p>T. Mira, el subtítulo es este que esta después de este párrafo. Es como un pequeño título del siguiente párrafo. ¿Quieres leer qué dice?</p> <p>A4: La materia lunar traída a la tierra.</p> <p>T. Muy bien,</p> <p style="text-align: center;">Texto de la Luna</p> <p>T. Haber, antes de comenzar a buscar las ideas principales de este texto, primero lo tenemos que explorar, saber de qué tratará. Según la tarjeta ¿en qué te vas a fijar?</p> <p>A4. En las imágenes, el título . . .</p> <p>T. ¿Qué dice el titulo y qué ves en las imágenes ?</p> <p>A4. La Luna, y pues hay un cohete espacial, unas personas viendo con un telescopio, unos astronautas.</p> <p>T: ¿De qué crees que tratará este texto entonces?</p> <p>A: De la luna, de cuando los astronautas llegaron a la luna.</p>
---	--

ETAPA 2. TRABAJANDO SOBRE LA TAREA

Esta etapa implicó que se leyera el texto, se identificaran las palabras desconocidas, aclarar el significado y determinar las ideas principales, eliminando a su vez, la información redundante o secundaria. Para ello y de acuerdo al diagnóstico obtenido por el pretest, en algunos alumnos (principalmente el alumno 4) se requirió bajar el nivel de complejidad de los textos a trabajar, con la intención de que a partir de textos más sencillos pudieran identificar las ideas más importantes. Las ayudas variaron desde modelarles qué hacer cuando una palabra no se conoce, hasta indicarles sólo estrategias específicas:

Nivel de Apoyo	Alumnos	
	1 y 2	
E Enseñar modelando	(Después de hacer una revisión general del texto Guerra Civil Española) T. ¿Hay alguna palabra que no conozcan? A1: ¿Qué es terrateniente? T. Pues es una persona que posee grandes extensiones de tierra pero para comprobarlo, ¿por qué no vamos a consultar un diccionario para saber qué significa?	
	3 y 4	
D Invitando a los alumnos al desempeño	Texto de la Luna	
	T. Vamos a leer el primer párrafo de este texto sobre la luna, es muy pequeño, sólo tiene dos oraciones, ¿por qué no las lees y luego me dices que te están diciendo, ¿te parece?	
	1 y 2	3 y 4
C Indicando elementos específicos	T: Ahora, ¿cuál sería el siguiente paso para hacer nuestro resumen? A: Mmmm, ¿buscar las ideas principales?	Instrucción con Alumno 4 T: Vamos a leer la primer oración de este primer párrafo del texto. (Después de leer)

	<p>T: Ajá, pero antes de eso es que cuando leamos identifiquemos primero las palabras que no entendamos,</p> <p>T: ¿Para qué creen que les puede ser servir esto de identificar palabras que no conocemos?</p> <p>A1: Para entender mejor el texto.</p> <p>T: A. ¿Para que sirve subrayar las ideas?</p> <p>A2: Pues para no perderme y tenerlas presente cuando vaya a escribir mi resumen.</p>	<p>T: ¿hay alguna palabra que no entiendas o no conozcas? A: Superstición.</p> <p>T. Lee la segunda oración, (Después de leer)</p> <p>T: ¿cual es la idea que nos está diciendo? A4: (silencio)</p> <p>T: ¿Quieres volverlo a leer? (alumno vuelve a leer: <i>las ondas de radiocomunicación o rayos laser alcanzan la Tierra en poco más de un segundo el sueño de llegar</i>)</p> <p>T: Hasta 'segundo' J. porque ahí tenemos un punto y ahí acaba la oración.</p>
<p>B Indicando estrategias específicas</p>	<p>Texto ¿Qué es la sexualidad?</p> <p>T. ¿Qué pudiste identificar en este párrafo?</p> <p>A1. de que nos está hablando, la idea principal.</p> <p>T: ¿Y cuál es la idea principal?</p> <p>A1: Pues que los hombres y las mujeres expresamos nuestra sexualidad en todos los actos de nuestra vida.</p> <p>T: Exacto, muy bien, eso es muy importante, te sugiero que subrayes la idea. Siempre es importante subrayar para que cuando escribas tu resumen, ya nada más tomas en cuenta lo que está subrayado. El subrayado nos indica dónde está la información más importante.</p>	<p>Texto Características generales del agua</p> <p>T. De estos dos textos, ¿cuál te gustaría resumir?</p> <p>A3. Mmmm, (revisa los textos) el del agua.</p> <p>T. Bueno, mientras que trabajo con J. ¿qué te parece si primero lo exploras y vas identificando lo más importante?</p> <p>A3: (el alumno explora el texto)</p> <p>T: Y bien, ¿de qué crees que tratará el texto?</p> <p>A3: Del agua, su contaminación,</p> <p>T: ¿Hay palabras que no entiendas? A: No</p>

	<p>T: ¿qué crees que aprendiste ha hacer?</p> <p>A1: A fijarme si hay palabras que nos está diciendo lo mismo.</p>	<p>T: Bueno, entonces ¿ahora que sigue?</p> <p>A4. identificar las ideas importantes</p> <p>T: ¿Cómo lo vas a hacer</p> <p>A4: Leyendo párrafo por párrafo y subrayando</p> <p>T: Haber, vamos con el primer párrafo, léelo y me dices qué es lo que te parece importante</p> <p>(alumno lee el párrafo del texto)</p> <p>T. ¿Qué sería lo importante a destacar?</p> <p>A. Por ejemplo, que los sólidos y los líquidos no se tocan igual.</p> <p>T: ¿Te parece eso importante?</p> <p>A4: Si</p> <p>T: ¿Qué tienes que hacer para que no se te olvide esta idea?</p> <p>A4: ¿Subrayarla?</p> <p>T: Ajá, recuerda que subrayar nos ayuda a identificar mejor que es lo importante</p>
--	--	---

ETAPA 3. ESCRITURA

En esta etapa, la instrucción se orientó a que los alumnos escribieran su resumen a partir de las ideas seleccionadas como importantes en el texto, promoviendo la escritura de oraciones y que le pusieran un título a su resumen. En esta etapa, las ayudas fueron muy variadas en tanto que hubo quien requirió ayudas desde cómo escribir una oración, indicando dónde poner un punto final y hasta quien sólo se le indicó que escribiera el resumen, que luego se le revisaría.

Nivel de Apoyo	Alumnos
	1 y 2
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Enseñar modelando</p>	<p style="text-align: center;">Texto sobre la luna</p> <p>“El sueño de llegar hasta nuestro satélite lo pudo satisfacer el hombre por primera vez en el año de 1969 al posarse en su superficie el “módulo lunar” Apolo XI en julio de 1969, hazaña que se ha repetido varias veces. ”</p> <p>T: Haber, veo que subrayaron esta oración, ¿cómo escribirían lo más importante de esta idea?</p> <p>A: (los alumnos vuelven a repetir todo)</p> <p>T. Yo escribiría “En 1969 llegó por primera vez a la luna el ser humano.”</p>
	3 y 4
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Invitando a los alumnos al desempeño</p>	<p style="text-align: center;">Texto sobre sólidos y líquidos (alumno 4)</p> <p>T: ¿Cómo comenzarías a escribir tu resumen?</p> <p>A4: Por ejemplo, que las sustancias se dividen en dos.</p> <p>T: ¿Cuáles son?</p> <p>A4. Los sólidos y los líquidos.</p> <p>T: Muy bien, recuerda que vamos a escribir por oraciones. Escríbelo en esta línea, cuando acabes ponle un punto porque aquí acaba esta primera oración, luego puedes saltarte una línea para poner la siguiente oración.</p> <p>T: ¿Cuál sería la siguiente idea?</p> <p>A4: Por ejemplo, los sólidos son cosas que no se deshacen ...</p>

	1 y 2
<p style="text-align: center;">C Indicando elementos específicos</p>	<p style="text-align: center;">Texto sobre la Constitución</p> <p>T: Muy bien, ahora escribe tu resumen, ¿qué subrayaste?</p> <p>A2: "...son los documentos fundamentales con los que cada país del mundo organiza su forma de vivir, (...) da libertad a sus ciudadanos y ciudadanas, protege su territorio y población, distribuye la propiedad y la riqueza."</p> <p>T: Aja, es una primera idea, escribe una primera oración, ¿cómo quedaría?</p> <p>A: "Son un grupo de leyes que organizan un país para gobernar, da libertad a las personas y organiza nuestra forma de vivir..."</p> <p>T: ¿Y lo demás que tipo de información será?</p> <p>A1: pues nos dan como ejemplos, ¿no?</p> <p>T: Ajá, entonces es una información complementaria, entonces una manera de saber identificar la información importante de la complementaria es que este tipo de información nos da detalles o ejemplos, ¿recuerdas cuál es el tema del texto?</p> <p>A1. Sí, de los sólidos y líquidos.</p> <p>T: Entonces, ¿lo pondrías en tu resumen?</p> <p>A1: Pues en parte sí porque me da ejemplos, pero en parte no porque ya se esté repitiendo con lo que dice aquí, de las rocas...</p>
	3 y 4
<p style="text-align: center;">B Indicando estrategias específicas</p>	<p style="text-align: center;">Texto de la Constitución (trabajando con alumno 3) (...)</p> <p>T. en este último párrafo que escribiste, lo que quiero que te des cuenta es que los resúmenes que haces, están muy bien, seleccionas las ideas más importantes y cuando escribes tu resumen, no tienes errores y por lo mismo, casi no necesitas corregir, pero lo que quiero decirte es que todavía tiendes a escribir textual como viene en el libro, y no es que esté mal, pero tú te acabas de cuenta que lo mismo que viene en el libro tu lo puedes decir con tus propias palabras y todavía más concreto, más breve.</p> <p>Tú ya logras identificar y subrayar las ideas más importantes y aún más, cuando revisas lo que subrayaste, eliminas información</p>

	<p>poco importante</p> <p>Pero ahora lo que vamos a practicar es que lo que tú subrayas como idea principal, lo escribas con tus propias palabras y logres integrarlo en una idea que no sea copia del libro, ¿te parece? ¿Tú que opinas?</p>
<p>A Proporcionando indicaciones generales</p>	<p>T. G ¿ya acabaste?</p> <p>A3: Si</p> <p>T: Bueno, entonces ya nada más escribe las ideas que ya seleccionaste y revisa si te parece claro lo que anotaste.</p>

ETAPA 4. EDICIÓN

En esta última fase se instruyó en la revisión del resumen elaborado, cómo identificar errores en la escritura y determinar la claridad del resumen y, según se puede observar, las ayudas no fueron tan variadas, en tanto que fue una parte de la estrategia que no representó mayores dificultades a los alumnos, por lo menos, durante y al final de la intervención. Esta última parte fue importante porque, como se señaló al principio, las acciones de revisar y editar lo escrito, no era un recurso que tomaran en cuenta, según se mostró en el Pretest.

<p>Nivel de desempeño</p> <p>D Invitando a los alumnos al desempeño</p>
<p>Alumnos</p>
<p>3 y 4</p>
<p>Texto sobre sólidos y líquidos (trabajando con alumno 4)</p> <p>T: ya para terminar, qué faltaría?</p> <p>(el alumno checa la ficha instruccional)</p> <p>A: "Leo el texto para checar si está claro"</p>

T: Muy bien, entonces lee lo que escribiste...

(el alumno lee)

A: "Lo sólido son cosas que (*guarda silencio porque no entiende la palabra que esta escrita*) no se deshacen por ejemplo

T: Aquí observo dos palabras que están juntas, ¿cuáles son?

A: (Después de un silencio) "...al tocarlas"

T: Vamos a ponerle una rayita entre las dos para que sepamos que son dos palabras diferentes.

(El alumno sigue leyendo) "...*algo diferente del fierro la roca se fragmenta*
El alumno hace una pausa y corrige después de la palabra fierro, pone una |,
Luego lee:

A: "hace se fragmenta"

(El mismo corrige)

A. "la roca hace ~~se divide~~ se fragmenta

(El alumno sigue leyendo)

A. los líquidos (... hace una pausa)

T: ¿Qué dice esa palabra?

A: ¿induyen?

T: Dice 'incluyen', ¿ por qué no escribes esa palabra arriba para que cuando vuelvas a leer sepas que dice?

(el alumno escribe inclullen)

(...)

T. te fijas cómo quedó tu resumen, de todo este texto, mira cómo ya es más breve quedó...

Texto de la luna

T. Ahora revisa como te quedó tu resumen.

A4: (Lee nuevamente y no corrige nada)

T: Haber, vamos a ver, fijate en la primera oración que escribiste, dice: "*la luna es el único satélite de la tierra se inspiran los poetas en ella. an continuado muchas supersticiones,*"

Si te fijas, tu primera oración termina en "...los poetas en ella." Pones un punto y luego escribes después del punto "an continuado muchas supersticiones" y luego pones un punto y aquí ya no está claro, si lo pones así, estás cortando una idea.	
Nivel de desempeño A Proporcionando indicaciones generales	
Alumnos	
1 y 2	3 y 4
<p>T: Léelo en voz baja y dime si le entiendes, si te queda claro</p> <p>(Alumno lee)</p> <p>T: ¿Le hace falta algo para que le entiendas?</p> <p>A: No</p> <p>T: ¿Ya queda claro que es la sexualidad?</p> <p>T: ¿Te gustaría cambiar algo de tu resumen?</p> <p>A: No.</p>	<p>(trabajando con alumno 3)</p> <p>T: Ya nada más revisa para que veas como te quedó y si está claro o si hay algo que hay que corregir.</p>

A partir de los resultados alcanzados en la parte instruccional y de acuerdo a algunos ejemplos mostrados en las verbalizaciones hechas por los alumnos, es posible señalar que las ayudas dependieron de la tarea a realizar. Dependían de ella en tanto que se dieron según la etapa instruccional que se abordaba y claro está, de acuerdo a las necesidades y dificultades de cada alumno. Dichas necesidades o dificultades variaban y fue posible que en un mismo alumno se pudieran presentar todos los niveles de ayuda, ya sean generales o específicas.

Los niveles tenían una graduación interna que iban desde lo más particular que era modelado por el tutor, hasta indicaciones generales que consideraban la independencia alcanzada por cada alumno. Sin embargo, cabe decir que la graduación de niveles no constituía una obligación para ir graduando de menos a

más ya que estaba, como se dijo, en función tanto de la tarea como de los logros y dificultades de los alumnos. Por lo tanto, se constató que los resultados de los alumnos están completamente vinculados a la parte instruccional y de evaluación realizada a lo largo del proceso de intervención (Johnson & Rose, 1997)

Por otra parte, y como se pudo apreciar, fueron muy pocas las intervenciones referidas al nivel A, que corresponde a las indicaciones generales, esto se debió a que si bien se logró que los alumnos dejaran de usar la ficha instruccional como parte de sus apoyos, en muchos casos era necesario seguir haciendo señalamientos en algunos elementos específicos de la estrategia.

Para quien tuvo la responsabilidad de desarrollar la parte de la instrucción durante la intervención, requirió saber graduar las ayudas, proporcionarlas en cualquier nivel, identificar en qué momento había que facilitarlas, cuál era la más conveniente para cada alumno, retroalimentar los logros y animar en el establecimiento de nuevas metas.

En el caso de los alumnos 1 y 2, las ayudas que requerían se concentraron en puntos específicos que abarcaban prácticamente todos los elementos de la estrategia para elaborar resúmenes. En el caso del alumno 3, las ayudas trataron de orientarse hacia el planteamiento de metas que le permitiera a este alumno mejorar sus habilidades ya que si bien él sabía como resumir, se le animó a que lograra parafrasear lo que leía, buscando que lograra llegar a un nivel de decodificación más alto. En el caso del alumno 4, indudablemente las ayudas fueron desde aspectos elementales de la lectura y escritura que eran necesario abordar, antes de poder solicitar una demanda académica en la que las competencias lectoras y de escritura son esenciales.

VII. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que el uso del portafolio como herramienta instruccional y de evaluación implica sin duda alguna, un importante esfuerzo por parte de todos los actores participantes en este acto educativo. En el caso de esta intervención, se pudo constatar que la evaluación indudablemente está vinculada a la enseñanza y al aprendizaje y por ende, no puede ser sólo el elemento certificador del rendimiento que sólo hasta el final del proceso pedagógico es considerado.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación van de la mano y evidentemente, los tres conceptos deben corresponderse y ser congruentes entre sí. En el caso de la evaluación, evidentemente no constituye un proceso técnico y neutral, por el contrario, la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. Si se concibe a la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor) la evaluación entonces, consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido y, en ese caso entonces, el interés de los alumnos por aprender se convertirá únicamente en la búsqueda de aprobación. En cambio desarrollar una evaluación alternativa donde la implicación del alumno es como sujeto participante y no como objeto de evaluación, requiere entender por un lado, que la evaluación es una oportunidad de aprendizaje y una propuesta educativa en la que es necesario privilegiar el diálogo y la reflexión.

En este sentido, desarrollar una propuesta de evaluación de este tipo implica una gran responsabilidad porque como según se constató, constituye una relación entre tres elementos: un contenido, un aprendiz y un adulto y, siendo una relación de tres, entonces la responsabilidad del aprendizaje y la evaluación de los resultados no pueden recaer exclusivamente en el alumno.

El uso del portafolio evidenció que como herramienta de evaluación, permitió a los alumnos valorar sus progresos, identificar sus dificultades y en función de ellas, establecer nuevas metas. Así, a lo largo de la intervención se constató que una base importante a considerar en los alumnos para trabajar el desarrollo de estrategias para resumir, fueron las habilidades de lectura y escritura. La ausencia de éstas determinaron, en cierto momento, las prioridades a desarrollar en la instrucción. Otro aspecto que llamó la atención en el análisis de los productos del portafolio, fueron los tipos de texto cuando se trata de resumir. Indudablemente se hizo evidente que los textos narrativos son mucho más sencillos por el tipo de contenido que maneja; en cambio, los textos de corte más expositivo, que en última instancia son el tipo de texto que principalmente se trabajan en las escuelas de nivel secundaria, reflejaron diversas complicaciones para el manejo de este tipo de información.

Por su parte, el portafolio como herramienta de instrucción, sin duda, se orientó según las necesidades y requerimientos de los alumnos, lo cual fue desde la intervención educativa, uno de los puntos que mayor esfuerzo exigió debido a las características de los alumnos. Sus dificultades académicas mostraron que su atención requiere una visión integral que ciertamente, considere tanto aspectos socio-afectivos, como cognitivos y de desempeño.

En el caso de quien tuvo la responsabilidad de la instrucción, los principales retos giraron alrededor de la fuerte necesidad de desarrollar una postura constante de reflexión y de descifrar en situaciones concretas el significado de proporcionar variados niveles de asistencia, según las características y competencias de cada alumno, cómo ser consciente de la manera en que los alumnos emplean tales apoyos, cuáles le son más útiles y, sobre todo, como se refleja todo en ello en el uso del portafolio. En el caso de los alumnos, su mayor esfuerzo fue aprender a dirigir la mirada hacia sí mismos, ya que para ellos no es fácil reflexionar sobre aquello que hacen, logran o aquello que les resulta difícil, debido a que, fuera del

contexto de intervención, no es común que se promueva el pensamiento metacognitivo.

Por lo anterior, es importante señalar que desarrollar este tipo de evaluación en contextos educativos fuera de escenarios de intervención cerrados, puede representar importantes desafíos no sólo para los profesionales dedicados e interesados en probar nuevas formas de acercamiento al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación sino para toda la comunidad involucrada en la toma de decisiones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Araisian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. Biblioteca para la actualización del maestro. México:SEP.
- Arter, J.(1995). *Portfolios for assessment and intruction*. ERIC Digest. ED388890.
- Baumann, J.F.(1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje* 31-32. 89-108
- Beed, P. Hawkins, M. y Roller, C. (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher* 44 (9). 648-655.
- Boerum, L. (2000). Developing portfolios with learning disabled students. *Reading & Writing Quartely*, (16) 3
- Butler, D. (1998). In search of the architect of learning: A commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions. *Journal of Learning Disabilities* 31 (4).374-385
- Brown, A. L., Day, J. D. (1983). "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), 1-14.
- Carpenter, D, & Ray, M. (1995). Portfolio assessment: Oportunities and challenges. *Intervention in School & Clinic* (31), 1
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para el maestro. Secretaría de Educación Pública. México.

- Cervantes, A. (2002). *Motivación: manejo de estrategias para la lectura con sentido. Reporte de experiencia profesional*. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología . México:UNAM.
- Cizek, G. (1997). Learning, achievement and assessment: Constructs at a crossroads. En Gary D. Phye. *Handbook of classroom assessment. Learning, adjustment and achievement*. USA: Academic Press.
- Colé & Struyk, (1997). Portfolio assessment: Challenges in secondary education. *High School Journal* 80 (4).
- Coll, C. Et. al (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona:Graó.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolio?. *Bordón*, 52 (4).
- Choate, J. y Evans, S. (1992). Authentic assessment of special learner: Problems or promise?. *Preventing School Failure* 37 (1).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill
- Deshler, D. Ellis, E. Lenz, K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities. Strategies and Methods*. London: Love Publishing Company.
- Flores, R. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología* 18 (2), 247-256.
- (2002). *La formación de alumnos de maestría en el programa "Alcanzando el éxito en secundaria"*. Documento de trabajo. En prensa.

- Gaona, M.L.(2002). *Programa para promover el desarrollo de habilidades de escritura de textos narrativos en alumnos de educación básica*. Reporte de experiencia profesional. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. México:UNAM.
- Graham y Harris; s/fecha. Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recomendations.
- Graham, S. Harris, K, Mac Arthur, C. Y Schuertas, S. (1991). En B,y, L. Wong (Ed. Learning about learning disabilities (309-343) Sn, Diego: Academic Press
- Hallahan, D. et. al. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Allyn Nad Bacon. USA.
- Herman, J. Et. al. (1997). *Guía práctica para una evaluación alternativa*. Association for Supervisión and currículo development. USA
- Jardine, A. (1996). Key points of the 'authentic assessment portfolio'. *Intervention in School & Clinic* 31 (4)
- Johnson, N. & Rose, L. (1997). *Portfolios, clarifying, constructing and enhancing*. Technomic. USA.
- Joshum, J. Curran, C. et al. (1998). Creating individual educational portfolios in wrotten language. *Reading & Wrinting Quartely*, (14) 3
- Klenowski, V. (2002). Developing portfolios for learning and assessment. Proceses and principles. Canadá:Routledge Falwen.
- Larkin, M. (2001) Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching Exceptional Children* 34 (1).

- Macotela, S. (1996). *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. Apoyo didáctico al programa de Educación Especial. Octavo semestre. Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Margalef, L. (1997). Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas. *Bordón* 49 (2).
- Martínez, F. (2003). *Evaluación educativa e Innovación*. Sistema nacional de Evaluación educativa, en <http://www.sep.gob.mx>
- Medina, A. (2003) Evaluación auténtica: una contribución al protagonismo de los estudiantes y al mejoramiento de sus aprendizajes. *Novedades Educativas* 153, septiembre, pp. 18-23
- Meyer, C. (1992). What's the difference between Authentic and Performance Assessment? *Educational Leadership* 49 (8) 39-40.
- Miras, M. Y Solé, I. (1996). La evaluación del aprendizaje y al evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi. Comp. César Coll. *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (coord.) (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó.
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. España: Ediciones Mensajero.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En César Coll. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Paulson, L. Paulson, P y Meyer C. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership* 48 (5).
- Paris, S. Y Ayres, L. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Rinehart, S., Stahl, S., y Erickson, L., (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly* (XXI) 4.
- Rosenhine, B. Y Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership* 49 (7), 26-33.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Seminario Taller para autoridades estatales de educación secundaria. México.
- (2003). *Visitas a Escuelas Secundarias en Cinco Estados de la República. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional.
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México
- Seely, A. (1994:3) *Portfolio assessment. Profesional's guide*. USA:Teacher created materials
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona:Graó

- Stone, A. (1998). The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 31 (4), 344-364.
- Rosenshine, B. Y Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher.level cognitive strategies. *Educational Leadership* 49 (7), 26-33
- Tierney, R; et al, (1991). Portfolio assessment in the reading-wiriting classroom. USA:Christopher Gordon Publishers.
- Treiber, K. & Montesinos, C. (1998). Evaluación Auténtica. *Paideia*, 25. Universidad de Concepción, Chile.
- Dijk, V. (1983). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. México: Paidos.
- Vázquez, N. (2002). Propuesta para la enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Reporte de experiencia profesional. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. México:UNAM
- Winograd, P. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y Aprendizaje* 31-32, p.67-87
- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. México: Pearson

ANEXOS

ANEXO 1

FORMATOS DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____
Fecha: _____
Antes de comenzar mi resumen yo

Lo que se me hace más difícil cuando resumo es

En este resumen yo pude

Nombre: _____
Fecha: _____
Cuando resumo yo soy bueno para

Para resumir yo he aprendido que puedo

Nombre: _____

Fecha: _____

Estrategias que usé antes de realizar mi resumen

_____ Exploré el texto revisando el título, subtítulo, imágenes e ilustraciones

_____ Relacioné la información general con lo que ya conozco

_____ Identifique el tema del texto

Otras _____

Estrategias que usé mientras realizaba el resumen

_____ Leí todo el texto

_____ Identifique las palabras que no conozco y busqué su significado

_____ Leí por párrafos.

_____ Subrayé las ideas principales.

_____ Eliminé la información que está diciendo lo mismo.

_____ Escribí oraciones simples.

Otras _____

Estrategias que usé después de terminar mi resumen

_____ Leí el resumen completo.

_____ Eliminé la información que está diciendo lo mismo

_____ Corregí lo que no estaba claro

_____ Le puse título a mi resumen

ANEXO 2

FICHA INSTRUCCIONAL

	Elementos de la estrategia	Autoinstrucciones Acciones requeridas
1	LEO Para explorar el texto Y Para buscar lo más importante	Observo títulos, subtítulos, imágenes y me pregunto ¿De qué hablará este texto? ¿Conozco algo acerca del tema? Me pregunto: ¿De qué trata este texto? ¿Cuáles son las palabras que no conozco?
2	Resumo	Subrayo las ideas importantes del texto Elimino la información que es repetitiva, identificando qué palabras, oraciones o frases están diciendo lo mismo.
3	Escribo	Le pongo título al resumen Escribo en oraciones lo que considero son las ideas más importantes.
4	Reviso	Leo el texto para checar si está claro. Corrijo y vuelvo a leer como quedó el resumen.

ANEXO 3

TEXTOS POSTEST

Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial



TEMA

ESTUDIAREMOS

- ▶ La política expansionista de Japón en Oriente 150
- ▶ Los italianos en África 150
- ▶ El expansionismo alemán 152
- ▶ La Guerra Civil Española 152

La Segunda Guerra Mundial tiene sus antecedentes en la tensión entre los países europeos, surgida por crisis económicas y sociales. Entre éstas, la más importante fue la inconformidad de Italia y Alemania al finalizar la Primera Guerra Mundial, que se recrudeció por la crisis económica de 1929.

Esto dio lugar al surgimiento de regímenes fascistas y militaristas que siguieron una política expansionista y, además, la polarización de las naciones provocada por la Guerra Civil Española.

La Segunda Guerra Mundial duró de 1939 a 1945 y en ella participaron más de 32 países proporcionando armamento bélico y alimentos o bien como escenario de la contienda. Las naciones se dividieron en dos bloques: por un lado, los países aliados, Francia, Gran Bretaña, Unión Soviética y Estados Unidos de América, y por otro, las naciones del eje, Alemania, Italia y Japón. La destrucción que provocó el enfrentamiento bélico y la pérdida de vidas y obras materiales, hizo que la humanidad reflexionara y valorara aún más la importancia de mantener la paz.



6.1 La expansión del Japón incluyó la invasión de Manchuria, donde impuso al emperador chino Pu-yi.

▶ LA POLÍTICA EXPANSIONISTA DE JAPÓN EN ORIENTE

Como resultado de las conquistas territoriales después de las guerras contra Rusia y de la Primera Guerra Mundial, Japón alcanzó un desarrollo industrial, comercial y militar muy importante.

En 1926 subió al trono el emperador Hirohito (1901-1989), quien favoreció la expansión militarista japonesa, pues buscaba convertir a su país en la principal potencia militar y económica de Asia. Al recrudecerse los efectos de la crisis económica de 1929, los militares japoneses enfocaron su interés hacia China.

En 1931, Japón invadió Manchuria, siguiendo una política agresiva y expansionista y se separó de la Sociedad de Naciones. Asimismo, apoyado por su flota naval invadió Corea, Formosa y gran parte de las islas del océano Pacífico. En 1936, Japón firmó un acuerdo anticomunista con Alemania y más tarde con Italia, y en 1937, inició la conquista del territorio chino.

▶ LOS ITALIANOS EN ÁFRICA

Italia conservaba como sus posesiones Eritrea y Somalia en África, que colindaban con Abisinia o Etiopía. En 1896, los italianos trataron de conquistar sin éxito la parte noreste de África, por lo que firmaron un tratado de paz y un tratado de defensa mutua con Abisinia.



Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial

ESTUDIAR EN

- ▶ La política expansionista de Japón en Oriente 150
- ▶ Los italianos en África 150
- ▶ El expansionismo alemán 152
- ▶ La Guerra Civil Española 152

La Segunda Guerra Mundial tiene sus antecedentes en la tensión entre los países europeos, surgida por crisis económicas y sociales. Entre éstas, la más importante fue la inconformidad de Italia y Alemania al finalizar la Primera Guerra Mundial, que se recrudeció por la crisis económica de 1929.

Esto dio lugar al surgimiento de regímenes fascistas y militaristas que siguieron una política expansionista y, además, la polarización de las naciones provocada por la Guerra Civil Española.

La Segunda Guerra Mundial duró de 1939 a 1945, y en ella participaron más de 32 países proporcionando armamento bélico y alimentos o bien como escenario de la contienda. Las naciones se dividieron en dos bloques: por un lado, los países aliados, Francia, Gran Bretaña, Unión Soviética y Estados Unidos de América, y por otro, las naciones del eje, Alemania, Italia y Japón. La destrucción que provocó el enfrentamiento bélico y la pérdida de vidas y obras materiales, hizo que la humanidad reflexionara y valorara aún más la importancia de mantener la paz.



6.1 La expansión del Japón incluyó la invasión de Manchuria, donde impuso al emperador chino Pu-yi.

▶ LA POLÍTICA EXPANSIONISTA DE JAPÓN EN ORIENTE

Como resultado de las conquistas territoriales después de las guerras contra Rusia y de la Primera Guerra Mundial, Japón alcanzó un desarrollo industrial, comercial y militar muy importante.

En 1926 subió al trono el emperador Hirohito (1901-1989), quien favoreció la expansión militarista japonesa, pues buscaba convertir a su país en la principal potencia militar y económica de Asia. Al recrudecerse los efectos de la crisis económica de 1929, los militares japoneses enfocaron su interés hacia China.

En 1931, Japón invadió Manchuria, siguiendo una política agresiva y expansionista y se separó de la Sociedad de Naciones. Asimismo, apoyado por su flota naval invadió Corea, Formosa y gran parte de las islas del océano Pacífico. En 1936, Japón firmó un acuerdo anticomunista con Alemania y más tarde con

Italia, y en 1937, inició la conquista del territorio chino.

▶ LOS ITALIANOS EN ÁFRICA

Italia conservaba como sus posesiones Eritrea y Somalia en África, que colindaban con Abisinia o Etiopía. En 1896, los italianos trataron de conquistar sin éxito la parte noreste de África, por lo que firmaron un acuerdo de paz y un tratado de defensa mutua con Abisinia.



TEMA

ALUMNO 3

Las transformaciones de la Revolución

ESTUDIAREMOS

▶ La derrota de Carranza 190

▶ Los gobiernos de Obregón y Calles 192

▶ Cardenas y la expropiación petrolera 195



La aplicación de los nuevos preceptos de la Constitución de 1917 entrañaba innumerables dificultades, debido a que afectaba intereses de los inversionistas extranjeros y de la Iglesia.

Carranza resultó electo para desempeñar la presidencia durante el cuatrienio 1917-1920 cuando se llevaron a cabo las elecciones para gobernadores de los estados. La tarea fundamental del nuevo gobierno fue avanzar en la reorganización del país, reactivar la economía, disminuir la fuerza de los caudillos y contener las demandas de los trabajadores.

La reanudación del orden se favoreció por la disminución de las tensiones con Estados Unidos de América, una vez que se retiraron las tropas enviadas para responder al ataque de Villa a la población de Columbus.

El predominio de obregonistas en el Congreso y el hecho de que ni Pablo González ni Álvaro Obregón formaron parte del gabinete carrancista, provocaron una situación de debilidad para el nuevo gobierno.

▶ LA DERROTA DE CARRANZA

Durante sus cuatro años de gobierno, Carranza tuvo que afrontar numerosos levantamientos armados. En el norte operaban Villa y Angeles; en Tamaulipas y Veracruz, Peláez; Félix Díaz y Blanquet asolaban Oaxaca, y Zapata permaneció levantado en el sur hasta que fue asesinado en 1919.

Además, tampoco logró resolver los desacuerdos que en materia petrolera se tenían con los inversionistas extranjeros, pese a que dicho recurso era considerado clave para reactivar la economía.

Aun cuando durante el gobierno de Carranza se inició el fraccionamiento de terrenos con la finalidad de proceder a su reparto, no se produjeron avances sustanciales para resolver el problema agrario. Del mismo modo, quedó sin solución inmediata la situación de los trabajadores, quienes se lanzaron a la huelga, y los movimientos emprendidos por éstos fueron reprimidos y el gobierno procedió al encarcelamiento de sus dirigentes.

La creciente incontrolabilidad de los trabajadores llevó al gobierno a promover la formación de una organización nacional que los agrupara. Así surgió la Confederación Regional de Obreros de México, en 1917, bajo la presidencia de Luis N. Morones, que tenía el propósito de que los movimientos laborales no desquiciaran la vida de la nación.

Con la creación de este organismo, el gobierno buscó el apoyo y control de las organizaciones de trabajadores. Por otra parte, los embates del clero contra las nuevas medidas constitucionales que afectaban sus intereses económicos, además de anular su actividad en materia educativa y en el ámbito de la política, fueron afrontados por el gobierno carrancista con un fallido intento de contrarreforma constitucional.

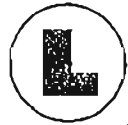


7.24 Toma de protesta de los diputados al Congreso Constituyente.

ALUMNO 4

Las transformaciones de la Revolución

ESTUDIAREMOS	
▶ La derrota de Carranza	199
▶ Los gobiernos de Obregón y Calles	192
▶ Cárdenas y la expropiación petrolera	195



La aplicación de los nuevos preceptos de la Constitución de 1917 entrañaba innumerables dificultades, debido a que afectaba intereses de los inversionistas extranjeros y de la Iglesia.

Carranza resultó electo para desempeñar la presidencia durante el cuatrienio 1917-1920 cuando se llevaron a cabo las elecciones para gobernadores de los estados. La tarea fundamental del nuevo gobierno fue avanzar en la reorganización del país, reactivar la economía, disminuir la fuerza de los caudillos y contener las demandas de los trabajadores.

La reanudación del orden se favoreció por la disminución de las tensiones con Estados Unidos de América, una vez que se retiraron las tropas enviadas para responder al ataque de Villa a la población de Columbus.

El predominio de obregonistas en el Congreso y el hecho de que ni Pablo González ni Álvaro Obregón formaron parte del gabinete carrancista, provocaron una situación de debilidad para el nuevo gobierno.

▶ LA DERROTA DE CARRANZA

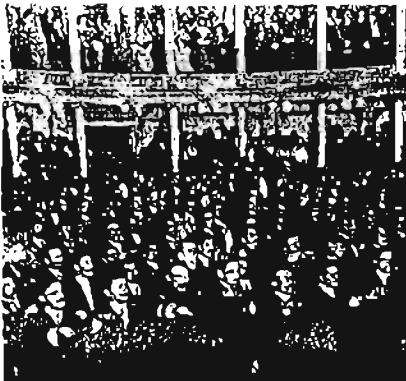
Durante sus cuatro años de gobierno, Carranza tuvo que afrontar continuos levantamientos armados. En el norte operaban Villa y Ángeles; en Tamaulipas y Veracruz, Peláez; Félix Díaz y Blanquet asolaban Oaxaca, y Zapata permaneció levantado en el sur hasta que fue asesinado en 1919.

Además, tampoco logró resolver los desacuerdos que en materia petrolera se tenían con los inversionistas extranjeros, pese a que dicho recurso era considerado clave para reactivar la economía.

Aun cuando durante el gobierno de Carranza se inició el fraccionamiento de terrenos con la finalidad de proceder a su reparto, no se produjeron avances sustanciales para resolver el problema agrario. Del mismo modo, quedó sin solución inmediata la situación de los trabajadores, quienes se lanzaron a la huelga, y los movimientos emprendidos por éstos fueron reprimidos y el gobierno procedió al encarcelamiento de sus dirigentes.

La creciente incontabilidad de los trabajadores llevó al gobierno a promover la formación de una organización nacional que los agrupara. Así surgió la Confederación Regional de Obreros de México, en 1916, bajo la presidencia de Luis N. Morones, que tenía el propósito de que los movimientos laborales no desquiciaran la vida de la nación.

Con la creación de este organismo, el gobierno buscó el apoyo y control de las organizaciones de trabajadores. Por otra parte, los embates del clero contra las nuevas medidas constitucionales que afectaban sus intereses económicos, además de anular su actividad en materia educativa y en el ámbito de la política, fueron afrontados por el gobierno carrancista con un fallido intento de contrarreforma constitucional.



7.24 Toma de protesta de los diputados al Congreso Constituyente.

ANEXO 4

La guerra civil española

Tres años antes de que se iniciara la Segunda Guerra Mundial, esto es, en 1933, se produjeron en España los sucesos conocidos como el "Golpe de Estado" que provocaron el inicio de la guerra civil. Parece increíble, pero así fue. Veamos brevemente este episodio de la historia mundial.

España atravesaba por una situación económica, política y social muy difícil. El poder y la riqueza estaban en manos de la clase alta, formada principalmente por los terratenientes y por los dueños de las industrias. Esta situación generó gran descontento entre los campesinos, los obreros y gran parte de la clase media. Por eso fueron muy bien acogidas las ideas socialistas y comunistas que se difundieron por el mundo, sobre todo después de la Revolución Rusa de 1917. Se formaron en España dos grupos políticos: uno de izquierda y otro de derecha. En la izquierda se encontraban los partidos comunistas, socialistas y liberales, en los que militaban obreros, campesinos y clase media. La derecha estaba integrada por los conservadores, que eran los terratenientes e industriales.

En las elecciones de 1936 fue elegido presidente de la República, por mayoría de votos, Manuel Azaña (1880-1940), quien favoreció los intereses de la izquierda; entre sus acciones estuvo la prohibición de poseer grandes extensiones de tierra. Como te imaginarás, esto provocó el descontento de la derecha; hubo muchos actos violentos. Algunos de los generales españoles que vivían en el extranjero, entre

los cuales destacó Francisco Franco (1892-1975), planearon tomar el poder argumentando que era la única manera de imponer el orden en España. En julio de 1936 llegaron a su país e iniciaron la guerra civil en gran parte del territorio. Lo que no se imaginaron estos generales fue que el 70 % de la gente se opuso al golpe militar y defendió la República. Y es que ¡era el gobierno elegido democráticamente!

La guerra civil duró tres años y fue ganada por los franquistas. ¿Cómo te explicas esto si los franquistas eran menos? Ello se debió al cuantioso apoyo militar de Alemania e Italia. A estos dos países les interesaba que Franco estableciera un régimen totalitario y frenara el avance socialista. Además, estaban los intereses económicos. Italia quería las islas españolas llamadas Baleares y Canarias, que tenían materias primas. Los gobiernos ita-

ANEXO 4.1

La vida en los castillos

CARL GRIMBERG

Para ponerse a salvo, los señores medievales construían fuertes castillos rodeados de gruesas murallas y flanqueados de torres. Sus ventajas para la defensa determinaban el asentamiento de estas fortalezas. Cuando un castillo no podía ser construido en la cima de un monte o sobre una abrupta pendiente, lo rodeaban de fosos llenos de agua. Las gruesas murallas, que tenían a veces un espesor de siete metros, sumían en la penumbra el interior del castillo. Para que su defensa fuera más fácil, los huecos de las ventanas eran muy pequeños y distanciados unos de otros, y apenas penetraba la luz en las salas. Aun en verano hacía un frío glacial y en otoño una atmósfera pesada y agobiante.

Las habitaciones propiamente dichas estaban desprovistas de toda comodidad. Los albañales se colocaban en el centro de la construcción; con todo, no dejaban de molestar con su mal olor. El torreón, que era la torre mayor, generalmente cuadrada, servía de último refugio a los defensores. A falta de puente levadizo, se situaba la puerta de entrada lo más alta posible en la muralla exterior, de modo que se necesitaba una escala muy larga para penetrar en la plaza.



1
TEMA

Diferenciación entre sólidos y líquidos

ESTUDIAREMOS...

▶ Forma, rigidez y fluidez	61
▶ Sólidos	61
▶ Líquidos	62
▶ Gases	63



Todas las sustancias que conocemos se han clasificado en dos grandes categorías: sólidos y líquidos. Distinguimos los sólidos porque al tocarlos no se deforman fácilmente, y por ejemplo, una roca es dura, propiedad relacionada con su resistencia a ser deformada y que la hace útil para construir utensilios y edificaciones. De hecho, la humanidad comenzó su desarrollo cuando logró utilizar la piedra para fabricar utensilios.

Otros materiales sólidos, como los metales, también son resistentes a la deformación; sin embargo, a diferencia de las rocas, no se fragmentan y se les puede dar diversas formas al calentarlos y someterlos a esfuerzos o al golpearlos. El siguiente gran paso de la humanidad fue cuando logró fabricar utensilios de metal que sustituyeron a los de piedra.

Los metales también presentan otras propiedades útiles, como ser buenos conductores de la electricidad y del calor; sirven para construir gran diversidad de objetos, desde una moneda, hasta motores y naves espaciales.

A diferencia de los sólidos, los fluidos –que incluyen líquidos y gases–, no tienen forma definida y adoptan la del recipiente que los contiene. Algunos son vitales, como el agua y el oxígeno, otros se utilizan para hacer funcionar mecanismos, como los de una central eléctrica que genera electricidad para nuestras casas, entre otros.



2.1 Por miles de años los seres humanos fabricaron utensilios de piedra. Cuando lograron hacerlos de metales, el desarrollo de la civilización fue más rápido.

ANEXO 5

Tres años antes de que se iniciara la Segunda Guerra Mundial, estalló en España la guerra civil, que aprovecharon Hitler y Mussolini para probar sus armamentos y estrategias militares. Parece increíble, pero así fue. Veamos brevemente este episodio de la historia mundial.

España atravesaba por una situación económica, política y social muy difícil. El poder y la riqueza estaban en manos de la clase alta, formada principalmente por los terratenientes y por los dueños de las industrias. Esta situación generó gran descontento entre los campesinos, los obreros y gran parte de la clase media. Por eso fueron muy bien acogidas las ideas socialistas y comunistas que se difundieron por el mundo, sobre todo después de la Revolución Rusa de 1917. Se formaron en España dos grupos políticos: uno de izquierda y otro de derecha. En la **izquierda**, se encontraban los partidos comunistas, socialistas y liberales, en los que militaban obreros, campesinos y clase media. La **derecha** estaba integrada por los conservadores, que eran los terratenientes e industriales.

En las elecciones de 1936 fue elegido presidente de la República, por mayoría de votos, **Manuel Azaña** (1880-1940), quien favoreció los intereses de la izquierda; entre sus acciones estuvo la prohibición de poseer grandes extensiones de tierra. Como te imaginarás, esto provocó el descontento de la derecha y hubo muchos actos violentos. Algunos de los generales españoles que vivían en el extranjero, entre

los cuales destacó **Francisco Franco** (1892-1975), planearon tomar el poder argumentando que era la única manera de imponer el orden en España. En julio de 1936 llegaron a su país e iniciaron la guerra civil en gran parte del territorio. Lo que no se imaginaron estos generales fue que el 70 % de la gente se opuso al golpe militar y defendió la República. Y es que ¡era el gobierno elegido democráticamente!

La guerra civil duró tres años y fue ganada por los franquistas. ¿Cómo te explicas esto si los franquistas eran menos? Ello se debió al cuantioso apoyo militar de Alemania e Italia. A estos dos países les interesaba que Franco estableciera un régimen totalitario y frenara el avance socialista. Además, estaban los intereses económicos. Italia quería las islas españolas llamadas Baleares y Alemania deseaba materias primas. Los gobiernos ita-

ANEXO 5.1

no la entienden y la han obligado a ir a la Secundaria, ella no queria ir pero su Mamá la presionó y le dijo "Hija de la chingada vas porque yo mando en esta casa". Y es que la mera verdad a ella no le gustan los libros y las tareas no le gusta ir a la escuela ella quiere el club ella es de esas que unas veces al día se va a estar en el club se va a estar en el club

CECILIA AL SOL. Cecilia en la calle. Cecilia caminando. Cecilia ha salido de su casa. Cecilia es cuidada por sus hermanos. Cecilia es piropada por todos los chavos del barrio. Cecilia se sabe hermosa... Cecilia va a cumplir quince años dentro de unos meses... Cecilia, Lo sabe, está en edad de merecer...

Cecilia camina derechita con sus pantalones de mezclilla americanos comprados en Laredo. Cecilia lleva unas bolsas grandes de plastico con palabras en ingles... Cecilia de esas bolsas tiene muchas en su casa, Cecilia lleva una playerita que dice: Jordache y unos tenis Nike se los dio su Mamá...

Su Mamá quiere mucho a Cecilia. Cecilia es la más chica de todos sus hermanos. Cecilia tiene un Papá que como su Mamá de repente se desaparece por varios días... Otros días su Papá está en la casa pero siempre de mal humor, a veces, está sentado en la mesa del enorme comedor que tienen contando fajos de billetes viejos y cuando tiene dólares usa una sumadora de bolsillo para hacer sus cuentas...

Otros días la Mamá y el Papá aparecen con muchos paquetes envueltos tipo americano, llegan personas y se los llevan, su Mamá les dice cuanto le quedan a deber...

Cecilia igual que el ALEJO vive en una vecindad pero no igual a la del Alejo. Esta está bien cuidada, el saguan es de azulejos y con un altar de la Virgen de Guadalupe con floreros de latón a sus lados y flores frescas siempre, tiene una lamparita eléctrica que no necesita electricidad y nunca se apaga, es del otro lado (el otro lado es la frontera de Estados Unidos).

En esta vecindad todas las viviendas están remozadas, ellos viven en el seis y rentan también el siete como bodega. Antes vivían amontonados pero ahora han construido unos apanacos bien bonitos...

Pero Cecilia todo esto no lo sabe bien a bien, juzga que

ANEXO 5.2

Tema 4

MEDIR, MEDIR Y MEDIR

Todas las personas, en un momento o en otro, realizan mediciones. Cuando se compra la verdura, la fruta o la carne, el vendedor utiliza una balanza o una báscula para medir la cantidad solicitada; en la cocina se mide la cantidad de harina, leche y mantequilla que se empleará para elaborar un pastel; en el hospital se mide con la jeringa el volumen exacto de líquido que se debe inyectar a un paciente; el vendedor de helados dispone de una cucharilla para servir la cantidad apropiada.



Medir consiste en comparar la unidad elegida (metro, kilogramo, segundo) con la característica del objeto o fenómeno que se pretende cuantificar. Esto permite averiguar cuántas veces está contenida esa unidad en el objeto o fenómeno. Por ejemplo, cuando se mide el largo de una alberca, se compara la longitud del metro con la de la piscina y se cuenta el número de metros que caben en ésta; cuando se emplea una balanza para conocer la masa de un objeto, se compara esta última con masas patrón para determinar cuántas veces está contenida la unidad de masa (kg) en ese objeto.

En el tema anterior, se analizó cómo el ser humano ha construido y mejorado las estrategias para llevar a cabo mediciones; ha creado patrones internacionales y ha inventado instrumentos de medición cada día más precisos (fig. 4.27). En la actualidad se cuenta con un Sistema Internacional de Unidades (SI), el cual es aceptado en casi todo el mundo.

La Constitución: ley suprema para la convivencia

La palabra constitución se refiere a la conformación o estructura de algo. Piensa, por ejemplo, que cuando alguien menciona tu constitución física se refiere a la forma en que está conformado tu cuerpo; es decir, la manera en que estructuras y sistemas se desarrollan y relacionan entre sí: cómo tus huesos se vinculan con tus músculos y nervios, con tus sistemas respiratorio, digestivo, con tu cerebro; y con la manera en que funcionan todas esas partes de tu cuerpo de acuerdo con las circunstancias en las cuales vives.

Desde un punto de vista diferente, el de la sociedad y el Derecho, la palabra constitución se refiere al grupo de leyes que buscan darle forma y estructura a las relaciones entre los individuos miembros de una sociedad.

Sin duda imaginarás el esfuerzo que representa organizar grupos de leyes que, con justicia y respetando el derecho de todos, establezca qué cosas se permite realizar a los ciudadanos, cuáles se prohíben y en qué circunstancias se permiten o prohíben determinadas actividades o conductas.

Las constituciones son los documentos fundamentales con los que cada país del mundo organiza su forma de vivir, establece su gobierno, da libertad a sus ciudadanos y ciudadanas, protege su territorio y población, distribuye la propiedad y la riqueza, y hace vida política, es decir, organiza la vida de los habitantes de una nación con base en los valores, la historia y las necesidades sociales.

Como sabes, el nombre oficial de la Constitución mexicana es Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y está vigente desde 1917. Fecha en la que Venustiano Carranza, jefe del Ejército Constitucionalista,

convocó a un Congreso Constituyente (es decir, a un grupo de diputados federales, electos en toda la nación para elaborar una nueva constitución) y así consolidar legalmente los principios de la Revolución Mexicana en todo el país.

A partir de que se aprobó la Constitución de 1917, las leyes que hemos seguido los ciudadanos y las ciudadanas de México han tenido como referencia principal como ley suprema el texto constitucional. Esto quiere decir —y es muy importante señalarlo— que ninguna otra ley o disposición en México puede contradecir lo que establece la Constitución, lo cual incluye a las constituciones que rigen en cada estado de la República, los decretos y medidas que tomen los gobiernos federal



estatal y municipal, así como los decretos, acuerdos, resoluciones y propuestas de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial.



TEMA

ESTUDIAREMOS...

▶ Forma, rigidez y fluidez	61
▶ Sólidos	61
▶ Líquidos	62
▶ Gases	63

Diferenciación entre sólidos y líquidos

Todas las sustancias que conocemos se han clasificado en dos grandes categorías: sólidos y fluidos. Distinguimos los sólidos porque al tocarlos no se deforman fácilmente; por ejemplo, una roca es dura, propiedad relacionada con su resistencia a ser deformada y que la hace útil para construir utensilios y edificaciones. De hecho, la humanidad comenzó su desarrollo cuando logró utilizar la piedra para fabricar utensilios.

Otros materiales sólidos, como los metales, también son resistentes a la deformación; sin embargo, a diferencia de las rocas, no se fragmentan y se les puede dar diversas formas al calentarlos y someterlos a esfuerzos o al golpearlos. El siguiente gran paso de la humanidad fue cuando logró fabricar utensilios de metal que sustituyeron a los de piedra.

Los metales también presentan otras propiedades útiles, como ser buenos conductores de la electricidad y del calor; sirven para construir gran diversidad de objetos, desde una moneda, hasta motores y naves espaciales.

A diferencia de los sólidos, los fluidos —que incluyen líquidos y gases—, no tienen forma definida y adoptan la del recipiente que los contiene. Algunos son vitales, como el agua y el oxígeno. Otros se utilizan para hacer funcionar mecanismos, como los de una central eléctrica que genera electricidad para nuestras casas, entre otros.

2.1 Por miles de años los seres humanos fabricaron utensilios de piedra. Cuando lograron hacerlos de metales, el desarrollo de la civilización fue más rápido.

