



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE POSGRADO**

**PROPUESTA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
PARA LOS APRENDIZAJES DEL PROGRAMA DE  
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS I - IV  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA  
MARÍA LILIA ESQUIVEL MILLÁN**

**DIRECTORA: MTRA. ANA LILIA VILLEGAS PACHECO**



**CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO DE 2008**



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.

A Javier, por su infinito amor, paciencia y solidaridad. Eres el regalo más amado de mi vida. Soy afortunada porque eres mi amigo, mi esposo, mi compañero de viaje y de aventuras.

A mis amadas Mónica y Andrea, por permitirme robarme algunas horas de sus juegos para hacer este sueño realidad. Ustedes son el motor que lo inspiró.

A la familia Esquivel Millán porque cada uno de sus integrantes me dio valor, energía y tiempo para terminar este proyecto.

*Si yo hablase lenguas humanas y angélicas, y no tengo amor, vengo a ser como metal que resuena, o címbalo que retiñe.*

*Cor. 13:1*

A la Mtra. Ana Lilia Villegas porque no sólo estuvo conmigo en la elaboración de esta investigación. También me mostró su solidaridad, compañerismo y amistad.

A la Dra. Julieta Valentina García, Mtra. Margarita Ordaz, Mtra. Rosa Aurora Padilla y Mtra. Beatriz Ramírez por tomarse el tiempo para enriquecer este trabajo con sus comentarios y sugerencias. Gracias.

## INDICE

Presentación .....	07
Introducción1.....	10
Capítulo 1. Antecedentes y marco de referencia: Lectura.....	15
1.1 Breve historia de la lectura y su enseñanza.....	17
1.2 La lectura y su didáctica.....	20
1.3.La lectura y el lector .....	23
1.4 Modelos de lectura.....	28
1.4.1 Modelos ascendentes de lectura.....	28
1.4.2.Modelos descendentes de lectura.....	29
1.4.3. Modelos interactivos de lectura .....	30
1.5. Teoría de los esquemas.....	33
Capítulo 2. Referentes conceptuales: El enfoque constructivista en el Programa de Comprensión de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades .....	36
2.1 El enfoque constructivista del aprendizaje .....	37
2.2 La clase - taller.....	41
2.3.Competencias .....	43
Capítulo 3. Referentes conceptuales: Evaluación.....	46
3.1 Evaluación de la comprensión lectora.....	47
3.2 Propósitos y funciones de la evaluación constructivista y su relación con el Programa de comprensión de lectura en inglés.....	52
3.3.Tipos de evaluación .....	55
3.3.1 La evaluación inicial.....	56
3.3.2.La evaluación formativa.....	57
3.3.3. La evaluación sumativa .....	61
3.4.Evaluación - Acreditación.....	62
3.5.Evaluación constructivista e instrumentos de evaluación .....	64
Capítulo 4. Fase metodológica: Instrumentos de evaluación dirigidos a los aprendizajes del Programa de Comprensión de lectura en inglés del CCH, primera parte.....	68

4.1 Problemática de la evaluación en el CCH.....	70
4.2 Instrumentos de evaluación .....	71
4.3.Exámenes de ejecución .....	72
4.3.1 Antecedentes.....	72
4.3.2.Descripción de los exámenes de ejecución.....	72
4.3.3. Esquema del examen de ejecución propuesto para la segunda unidad del programa CLI IV del Colegio.....	75
4.3.4Descripción de la aplicación de los exámenes de ejecución a uno de los aprendizajes del programa del Colegio.....	76
4.3.5.Resultados obtenidos.....	81
4.3.6. El examen de ejecución como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.....	85
4.4.Mapas conceptuales .....	87
4.4.1 Antecedentes.....	87
4.4.2.Descripción de los mapas conceptuales.....	87
4.4.3. Esquema de mapa conceptual propuesto para la tercera unidad del programa CLI IV del Colegio.....	96
4.4.4Descripción de la aplicación de mapa conceptual a un grupo del Colegio.....	96
4.4.5.Resultados obtenidos.....	98
4.4.6. El mapa conceptual como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.....	100
 Capítulo 5. Fase metodológica: Instrumentos de evaluación dirigidos a los aprendizajes del Programa de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH, segunda parte.....	 101
5.1.Rúbrica.....	102
5.1.1Antecedentes.....	102
5.1.2 Descripción de la rúbrica.....	103
5.1.3. Esquema de rúbrica propuesta para tercer semestre de CLI del Colegio.....	107
5.1.4. Descripción de la aplicación de la rúbrica a un grupo del Colegio.....	108
5.1.5. Resultados obtenidos.....	111
5.1.6. La rúbrica como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.....	112
5.2 Bitácora COL.....	115

5.2.1. Antecedentes.....	115
5.2.2. Descripción de la bitácora COL.....	119
5.2.3. Esquema de bitácora COL propuesta para tercero y cuarto semestre del Programa de CLI del Colegio.....	122
5.2.4. Descripción de la aplicación de la bitácora COL a un grupo del Colegio.....	123
5.2.5. Resultados obtenidos.....	127
5.2.6. La bitácora COL como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.....	130
<b>5.3. Portafolios.....</b>	<b>132</b>
5.3.1. Antecedentes.....	132
5.3.2. Descripción del portafolios.....	132
5.3.3. Esquema de portafolios propuesto para cuarto semestre del programa de CLI del Colegio.....	145
5.3.4. Descripción de la aplicación del portafolios a un grupo del Colegio y análisis De resultados.....	146
5.3.5. El portafolios como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.....	158
Conclusiones.....	160
Anexo1: Muestra del examen de ejecución.....	163
Anexo 2:Muestra de rúbrica.....	170
Anexo 3: Muestra de mapa conceptual.....	172
Bibliografía.....	175
Páginas WEB por tema.....	179

## PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece dos subsistemas de bachillerato: La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ambos subsistemas con un modelo educativo propio.

La tesis que presento está enfocada al Colegio de Ciencias y Humanidades. El plan de estudios de este modelo educativo contiene como una de sus materias curriculares un idioma extranjero que puede ser inglés o francés. En el caso de inglés los programas están dirigidos a la comprensión de lectura durante los cuatro primeros semestres del bachillerato. Cada uno de los semestres cuenta con su programa de estudios que en conjunto conforman el programa de estudios de la materia de Comprensión de lectura en inglés I – IV (CLI - IV).

El programa de estudios de la materia parte de que la lectura es un proceso interactivo que involucra al menos tres elementos: el autor el texto y el lector. Aunado a éstos, existen factores que influyen en este proceso, entre ellos, los conocimientos previos del lector, el contexto cultural en el que el que lector y autor están inmersos, si la idioma entre ambos es el misma o no.

Particularmente este último punto, la diferencia en el idioma, es una limitante que durante los cursos se trata de superar con diferentes retos en cada uno e los semestres. En mi experiencia como profesora de la materia durante quince años, he podido comprobar que aunque los alumnos han estado en contacto con el inglés por lo menos durante tres años previos, en la secundaria, al llegar al bachillerato y enfrentarse a un texto en inglés su primera reacción es decir *no puedo, no se inglés, no tengo vocabulario, necesito un diccionario*, entre otras.

Sin embargo, al trabajar con ellos a lo largo del curso comprueban que por lo menos estructuras básicas y vocabulario relativamente extenso sí poseen, es decir, saben verbos, palabras de uso frecuente, pronombres, palabras de frecuencia, palabras que indican presente, pasado y futuro, etcétera. Entonces, ¿por qué se sienten tan abrumados al enfrentarse a un texto?

La respuesta a esa pregunta, desde mi experiencia, es que en la mayoría de los casos, los alumnos tienen conocimiento de diferentes aspectos lingüísticos, pero no de aspectos discursivos, es decir, son capaces de reconocer y reproducir estructuras aisladas, pero no contextualizadas.

La aportación de la materia es precisamente ofrecerle al alumno estrategias de lectura que le permitan capitalizar el conocimiento de la lengua que posee para interactuar con el texto que se le presenta, además de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos y discursivos. Nuestro reto como profesores es recibir a un alumno en primer semestre que piensa que no sabe interactuar con un texto en inglés y terminar en cuarto semestre con ese mismo estudiante aportando su opinión o punto de vista sobre lo que leyó en un texto auténtico (es decir, un texto que no fue diseñado para aprender inglés) y ser capaz de elaborar organizadores

gráficos, como un mapa conceptual, a partir de un texto hasta de dos cuartillas y con un tema académico.

La forma de trabajo descrita, presenta para nosotros los profesores un reto en sí misma porque implica elaborar estrategias de enseñanza tendientes a desarrollar en los estudiantes formas de pensamiento, habilidades lectoras, estrategias de vocabulario que le permitan prescindir del uso excesivo del diccionario, es decir, usar el idioma inglés como medio de comunicación escrita para interactuar con las ideas desarrolladas por alguien más y en un idioma extranjero.

EL programa de CLI (2002) señala los aprendizajes a obtener en cada semestre, así como la secuencia, amplitud y profundidad de cada uno de ellos, proporciona ejemplos de estrategias a desarrollar en el aula, ofrece un listado de contenidos divididos en habilidades académicas, estrategias de vocabulario y lectura, aspectos discursivos y aspectos lingüísticos. En cuanto a la forma de evaluación, este mismo programa (2002, 17) señala aspectos generales como que la evaluación sea alternativa, enlista ciertos instrumentos de evaluación y señala que *todo ello con la finalidad de que el profesor tenga información acerca de qué conocimientos adquirió el alumno.*

Esta forma de trabajo implica un modelo de evaluación complejo que permita a los profesores evaluar procesos, habilidades, actitudes además de conocimiento declarativo. Evaluar el proceso que siguió un estudiante para elaborar un mapa conceptual o una red semántica, por ejemplo, requiere de tomar en cuenta procesos y no sólo resultados.

El intercambio académico con otros profesores me indicó que frecuentemente se enfrentan con problemas al diseñar instrumentos de evaluación que les permitan identificar procesos, habilidades lectoras y actitudes. Aunque en clase la mayoría de los profesores diseñan estrategias de enseñanza tendientes a desarrollar en los alumnos estos aspectos, al momento de evaluar detectan que los instrumentos de evaluación que diseñan no le indican el avance real de sus alumnos en cuanto al desarrollo de habilidades y estrategias.

Lo anterior trae como consecuencia que los profesores no tengan elementos suficientes para tomar decisiones en su actuar cotidiano en el aula o para cambiar, rediseñar o ajustar ciertas estrategias de aprendizaje. Los alumnos se enfrentan a instrumentos que frecuentemente son distintos a la forma de trabajo desarrollada en clase. Por lo tanto, la evaluación difícilmente refleja los aprendizajes logrados por el grupo en su conjunto.

Este problema me llevó a reflexionar que la propuesta de evaluación del programa de la asignatura podría desarrollarse para ofrecer a la planta docente un modelo de evaluación que permita al profesor, además de tener información acerca de los conocimientos adquiridos por el alumno, tomar decisiones sobre su curso o al planear cursos futuros, reflexionar sobre su quehacer docente, sobre sus logros y limitantes.

El modelo de evaluación que propongo toma en cuenta varios factores inherentes al colegio, entre ellos el programa de la materia así como la forma de trabajo que propone, el número de estudiantes por grupo que oscila entre 30 y 50, la heterogeneidad de la población en cuanto a nivel socio cultural y las diversas formaciones profesionales de la planta docente.

Mi propuesta está dividida en dos grandes vertientes. La primera parte de la tesis está dedicada a precisar algunos aspectos teóricos que tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje en su conjunto: la lectura y su enseñanza, modelos de lectura y el constructivismo en el programa de comprensión de lectura en inglés del Colegio.

La segunda vertiente de la tesis está dedicada a ofrecer al profesor un modelo de evaluación concretizado en cinco instrumentos tendientes a evaluar competencias, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes. Difícilmente un solo instrumento puede evaluar competencias de manera equilibrada, de ahí que mi propuesta es que el profesor hará uso de más de un instrumento de evaluación de tal manera que en su conjunto pueda tener una visión real de los avances de sus alumnos y, en consecuencia, pueda tomar decisiones sobre su propio quehacer docente.

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como objetivo ofrecer a los profesores de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV (CLI I- IV) del Colegio de Ciencias y Humanidades un modelo de evaluación concretizado en cinco instrumentos de evaluación acorde al programa vigente.

Con la creación del CCH en 1971, surge como parte del Plan de Estudios la necesidad de incorporar a éste la enseñanza de una lengua extranjera ya que se consideró que de acuerdo al perfil de egresado que se plasmaba en el plan de estudios, insertar la comprensión de lectura en inglés o francés era lo que más apoyaba a dicho perfil. El objetivo era que el alumno fuera capaz de utilizar al idioma extranjero como una herramienta para poder analizar textos en inglés o francés y no como un fin en sí mismo.

En el Plan de estudios inicial se estipulaba al inglés como un requisito para la obtención del título de bachiller, con créditos cero y sin calificación; se tomaba durante tercero y cuarto semestre con un profesor por grupo y durante tres horas a la semana.

Los programas de estudio de la materia eran ambiguos y se reducían a un material de consulta llamado *Guía Práctica* que consistía en una serie de lineamientos generales sobre el enfoque de la materia, algunos lineamientos teóricos y ejercicios que pretendían guiar al profesor sobre su desempeño en el aula.

En 1991 se puso en marcha una revisión del Plan de Estudios en su conjunto y en cada uno de los programas de estudio que lo conforman, Esta revisión se hizo a partir de los datos estadísticos que manifestaron, entre otros elementos, un egreso en tres años que rara vez superaba el 30% de cada generación, algunas deficiencias en nuestros alumnos en habilidades básicas, así como limitaciones en el ingreso a ciertas licenciaturas.

Lo anterior dio como resultado en 1996, un Plan de Estudios Actualizado (PEA) que tiene como propósito fundamental subsanar algunas deficiencias detectadas sin alejarse del Modelo Educativo del CCH.

Sin embargo, el PEA (p. 28) plantea insuficiencias en la formación docente y, por tanto, uno de sus propósitos es "mejorar la docencia según las concepciones didácticas derivadas del Modelo Educativo del Colegio y de la experiencia de los profesores al servicio de la formación de los alumnos en ciencias y humanidades.

Dicho plan detecta algunos problemas específicos de la docencia, entre ellos la heterogeneidad en la formación de profesores y carencias en el ámbito de sus disciplinas propias y en su preparación para la docencia.

Como consecuencia de esta revisión la materia de inglés cambia de status y se convierte de ser un requisito a una materia curricular, se le asignan créditos curriculares, aumenta un semestre, pasa de tres a cuatro horas semanales y se otorgan calificaciones. Por primera vez, se crea un programa de estudios formal por semestre que incluía el objetivo general por semestre, las horas dedicadas a cada tema, la temática, los objetivos educativos y sugerencias didácticas.

Asimismo, el programa ofrece (*Programas de estudio para las asignaturas Inglés I, II, III y IV, 1996*) una aproximación a la concepción de evaluación que se proponía. Específicamente el rubro de evaluación surge en los programas de estudio de 1996, teniendo las siguientes características:

- Sentido formativo de la evaluación. Se planteaba a la evaluación como una actividad constante realizada con ejercicios en el aula que pudieran ser o no exámenes. Se sugería la corrección individual y grupal, oral y escrita en donde se destacaran aciertos y errores tomando estos últimos como un punto de partida para que se hicieran las aclaraciones que se requirieran e invitar al alumno a la reflexión respecto a su aprendizaje.
- Sentido sumativo de la evaluación. Esta evaluación estaba dirigida a la calificación institucional que avalaran la aprobación o reprobación de la materia.
- Se recomendaba no elaborar exámenes sobre aspectos lingüísticos de manera aislada. Es decir, se sugería que los contenidos lingüísticos tuvieran como marco de referencia el texto y se contextualizaran de acuerdo con el enfoque discursivo de la materia.
- Se sugería que existiera similitud entre los textos ocupados en clase y los ocupados para evaluar de tal manera que el alumno reflejara en el examen lo aprendido en clase.
- Tener en cuenta el objetivo general por semestre al momento de diseñar instrumentos de evaluación. El objetivo de cada semestre representaba el eje principal en el diseño de instrumentos de evaluación.
- Aunque no se ofrecían explícitamente instrumentos de evaluación ni lineamientos concretos para la elaboración de los mismos, se sugería implícitamente el uso de exámenes.

En este programa de estudios se sugería al profesor auxiliarse de la evaluación continua a través de las participaciones de los alumnos en clase, de los trabajos extra clase y de otras actividades, sin especificar cuáles.

Con las modificaciones hechas a la materia de inglés, el personal docente prácticamente se duplicó, pero ni el enfoque de la materia ni el perfil profesiográfico de los profesores cambiaron. Esto trajo dos consecuencias:

1. Los profesores de reciente ingreso podían ser de cualquier área de estudios siempre y cuando se comprobara, mediante exámenes, que tenían dominio del idioma.
2. Aunque los profesores efectivamente poseían el dominio del idioma, el enfoque del programa se refería exclusivamente a la comprensión de lectura de textos en inglés. La mayoría de los profesores estaban habituados a la enseñanza de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), por lo tanto, enfrentarse a un programa que resaltaba una de esas cuatro habilidades le ofrecía un reto que tenía que resolver a medida que sus clases avanzaban.

En 2001, se crea la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CRAPE) y en 2002 se presentan los programas ajustados de todas las materias. Para inglés hay cambios de forma y de fondo:

- El programa ofrece por primera vez y de manera explícita, un marco teórico que lo sustenta.
- A partir de este marco teórico, en los anexos del programa se da una definición de la terminología del programa por medio de un glosario de términos.
- El formato del programa cambia sustancialmente y como reflejo del marco teórico que lo sustenta. Los objetivos se formulan como aprendizajes, las sugerencias didácticas se convierten en estrategias y la temática pasa a un segundo nivel por debajo de los aprendizajes.
- El nombre de la materia se modifica a *Comprensión de Lectura en Inglés I a IV*.
- El perfil profesiográfico de los profesores de reciente ingreso cambia y se da preferencia a los egresados de las licenciaturas en Enseñanza del Inglés y de Letras Inglesas
- Por primera vez, aunque de manera superficial se le ofrecen al profesor sugerencias de evaluación.

Para los programas de estudio ajustados (2002,17 – 19) se presentan ciertas sugerencias de evaluación al final de cada unidad, por ejemplo: “A partir de la identificación de las palabras de sustitución, elaborar una red anafórica y escribe la idea general del texto”, “El alumno, después de leer detalladamente un texto corto, marca con F (falso) o V (verdadero) una lista de enunciados en español. Fundamenta, brevemente, su elección”, “Los alumnos relacionan diferentes textos con los organizadores gráficos que corresponden a cada uno y explican brevemente su función”, “Los alumnos, de manera individual, hacen paráfrasis oral o escrita de algunos párrafos, de las ideas principales o de la introducción, desarrollo, conclusión de textos escritos en inglés”.

Estas sugerencias de evaluación representan un avance respecto a las hechas en los programas de 1996, puesto que se concretizan en estrategias específicas por semestre y por unidad. Sin embargo, se restringen a una por unidad y no se especifican condiciones, momentos, tiempos ni instrumentos en el que pueden utilizarse.

Por lo anterior, el siguiente trabajo de investigación está dirigido a elaborar un modelo de evaluación concretizado en cinco propuestas de instrumentos de evaluación aplicables a los aprendizajes de los programas de estudio de comprensión de lectura en inglés I – IV del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La tesis está organizada de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace un breve recorrido por la historia de la lectura: sus orígenes, cómo se inició la enseñanza de la lectura, primero en el hogar, posteriormente en la escuela; quién o quiénes eran los responsables de su enseñanza y hacia quiénes estaba dirigida. Posteriormente, se hace un recorrido sobre las formas didácticas que han surgido a lo largo de la enseñanza de la lectura, la importancia que texto, lector y autor han tenido en diferentes corrientes pedagógicas hasta llegar a los métodos interactivos de lectura y, en consecuencia, cómo se ha modificado la enseñanza de la lectura en lengua materna y extranjera.

El segundo capítulo está dedicado al análisis del enfoque constructivista en el programa de estudio de la materia, se detallan conceptos como la clase – taller y las competencias.

En el tercer capítulo se aborda el tema de la evaluación desde un enfoque constructivista, se definen conceptos claves como evaluación, acreditación, y tipos de evaluación.

En los capítulos cuarto y quinto se proponen cinco instrumentos de evaluación que el profesor de inglés del Colegio puede utilizar. Estos instrumentos permiten que el profesor decida el nivel de participación de sus alumnos y, al mismo tiempo, que pueda hacer adaptaciones de acuerdo con sus necesidades, intereses, momentos, aprendizajes y tipo de evaluación.

Dichas propuestas contienen los siguientes aspectos.

- Antecedentes de cada uno de los instrumentos de evaluación.
- Descripción del instrumento de evaluación.
- Descripción de la aplicación del instrumento de evaluación a un grupo real del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de evaluación.
- El instrumento de evaluación propuesto y su relación con los aprendizajes del programa.

Estos instrumentos tendrán como eje el marco teórico de los programas de estudio. Se pretende que sean aplicables en tiempo, recursos y número de estudiantes por grupo. Los instrumentos de evaluación propuestos son los Exámenes de Ejecución, la Bitácora COL, la Rúbrica, el Mapas Conceptual y el Portafolios.

Las propuestas sugeridas en esta tesis son un punto de partida para los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, mismas que podrán ser aplicadas, modificadas, corregidas o reestructuradas con la experiencia, criterio y necesidades de cada profesor y sus grupos de trabajo.

**CAPÍTULO 1.  
ANTECEDENTES Y MARCO DE REFERENCIA:  
LECTURA**

## Capítulo 1: Lectura

*Pero, ¿quién será el amo? ¿El escritor o el lector?*

*Denis Diderot*

El presente capítulo tiene como finalidad hacer un análisis de la importancia de la lectura en diferentes momentos de la historia, cómo ésta ha sido motivo de estudio desde tiempos antiguos y cómo los enfoques de estudio han variado al paso del tiempo. A la par que los enfoques han variado, la definición de lectura también ha sufrido modificaciones y con ésta, la enseñanza de la misma. Lo anterior servirá como punto de partida para ubicar el tema de la tesis, es decir, cómo la evaluación también se ha modificado hasta llegar al momento actual en el que se hace una propuesta de instrumentos de evaluación de acuerdo con el marco teórico del programa de CLI.

La enseñanza de la lectura en lengua materna ha pasado por diversas teorías, enfoques y planteamientos didácticos. De la misma manera los métodos de enseñanza – aprendizaje de la lectura en lengua extranjera se han visto influenciados directamente por la concepción de lectura que se ha tenido en determinada época.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, la comprensión de lectura en general y la comprensión de lectura en lengua extranjera, en particular, han formado parte importante dentro del PEA del Colegio. En este capítulo, se analizará cómo los distintos enfoques y conceptos de la lectura han influido en los enfoques pedagógicos de la enseñanza de la lectura en el plan de estudios del Colegio.

La lectura como instrumento de comunicación ha formado parte importante de la humanidad casi desde que ésta apareció. En este apartado se ilustrará cómo desde épocas remotas la lectura ha tenido trascendencia como instrumento de comunicación y como objeto de estudio en sí misma. La importancia de la lectura y de su enseñanza han sido reconocidas por el Colegio de Ciencias y Humanidades desde que éste fue creado aunque sin permanecer estáticas ya que éstas han evolucionado a la par de los estudios acerca de la lectura.

Desde su creación, el Colegio de Ciencias y Humanidades incorpora como parte de su plan de estudios la comprensión de lectura de textos en lengua extranjera con el objetivo de que el alumno sea capaz de utilizar al idioma extranjero como una herramienta para poder analizar textos en dicho idioma, es decir, su objetivo ha sido contribuir a que el alumno desarrolle habilidades que le permitan la interacción con textos escritos en inglés para que de esta manera tenga más elementos para interactuar, confrontar, y analizar una cultura diferente a la propia.

Desde entonces este objetivo se ha mantenido, aunque los enfoques, métodos de enseñanza y status de la materia han pasado por diversos cambios de forma y de fondo. Profesores e investigadores del Colegio han estudiado y valorado la importancia de la comprensión de lectura de textos en inglés así como formas diversas de instrumentación didáctica. Por el momento, baste decir que el la enseñanza de la lectura dentro del Colegio ha pasado por diversos enfoques e instrumentaciones didácticas, que van desde los métodos de enseñanza basados en los modelos ascendentes de lectura, los modelos descendentes y los interactivos. Estas evoluciones en la enseñanza tienen estrecha relación con los estudios y enfoques acerca de la lectura que se han hecho a lo largo de la historia.

### 1.1. Breve historia de la lectura y de su enseñanza.

Se tienen indicios de que la historia de la lectura comienza con dos tablillas pictográficas encontradas en 1984 en Tell Irak Siria, fabricadas en el cuarto milenio a.C. (Manguel: 2006). En dichas tablillas se representaba el pensamiento "Aquí había 10 cabras". Al participar como lectores de este pensamiento, se inicia la lectura. También se tienen indicios que hacen suponer que la escritura china y la de América Central se desarrollaron de manera autónoma (Manguel, 2006).

Según Manguel (2006), a lo largo de la historia de la humanidad, la lectura ha sido motivo de estudio, de debates y de puntos de vista diversos. Filósofos como Cicerón, Aristóteles, San Agustín y Santo Tomás de Aquino entre otros consideraban a la vista como el mayor de los sentidos puesto que a través de ésta entraba el conocimiento.

El proceso de la lectura, llevó a sus estudiosos a tratar de explicar cómo el ser humano podía leer y apropiarse de conocimiento. De esta manera surgen varias teorías que trataban de describir dicho fenómeno.

Lindberg (1983) habla acerca de la *teoría de la Intromisión* y la *teoría de la Extromisión*:

**Teoría de la Intromisión.** En el Siglo VI a. C. Epicuro, basado en las teorías de Empédocles, (citado en: Lindberg, 1983) suponía que en las superficies de los objetos existían láminas de átomos que entraban a nuestra mente a través de los ojos por medio de una "lluvia ascendente, empapándonos con todas las cualidades del objeto"

**Teoría de la Extromisión** (citado en: Lindberg, 1983). Al contrario de la primera, esta teoría suponía que el ojo era el responsable de emitir un rayo que se apropiaba del objeto observado permitiendo que las características de dicho objeto entraran a la mente humana

Para Aristóteles (citado en Manguel, 2006) el ojo era una especie de camaleón que adoptaba la forma y colores de los objetos que observaba y transmitía esta

información al resto del cuerpo. En este sentido, el observador era un ente pasivo que recibía la información del exterior.

Galeno (citado en Manguel, 2006) argumentaba que en el cerebro se albergaba un “espíritu visual” que viajaba a través del nervio óptico hacia el exterior. El aire poseía cualidades para percibir las características del objeto observado y enviar el mensaje al cuerpo humano a través de este mismo “espíritu visual”. Al contrario de Aristóteles, Galeno confería un papel activo al cerebro del observador puesto que allí se albergaba dicho espíritu.

En la Edad Media surgen estudiosos como Gentile da Foligno que tratan de conjuntar las teorías de Aristóteles y Galeno. En esta época se reconoce al cerebro, junto con el corazón, como los ejes del cuerpo humano. Surgen representaciones del cerebro que intentan explicar su funcionamiento y las conexiones que existen entre éste y los sentidos humanos. Se afirma que en el cerebro existe el área del sentido común en donde además de un depósito sensorial que alimentaba al gusto, al olfato, al tacto, a la vista y al oído se albergaban la memoria, el conocimiento, la fantasía y los sueños.

Los primeros estudios más elaborados de los que se tiene conocimiento se elaboran en el Siglo XI cuando ibn al-Haytam, tomando como base la teoría de Aristóteles, “Identifica por primera vez en el acto de percibir, una graduación de la acción consciente que pasa de ‘ver’ a ‘descifrar’ o ‘leer’” (Manguel: 2006: 46).

Dos siglos más tarde, en el Siglo XIII, Bacon retoma la teoría de ibn al-Haytam y sostiene que ver es un proceso activo que empieza en el ojo, se ordena en la superficie del globo ocular y finalmente se descifra a través de las facultades del cerebro.

Tanto ibn al-Haytam, en el siglo XI, como Bacon, en el Siglo XIII, llegaron a la conclusión de que en el acto de leer no sólo está involucrada la vista sino que es algo mucho más complejo en donde interactúan aspectos internos y externos al lector. De manera interna, decían, se involucraban más de cien habilidades cerebrales distintas y, de manera externa, influían aspectos como el tiempo, el lugar y el texto. Aunque sus aportaciones indicaban los elementos presentes en la lectura, no lograron explicar cómo se involucraban dichos elementos para conformar este proceso.

Los trabajos de Dax y Broca (citado en Manguel, 2006) pertenecientes a la neurolingüística moderna, aportan las primeras explicaciones científicas sobre el funcionamiento del cerebro. En estudios por separado, ambos investigadores descubrieron que desde la formación misma del cerebro, en la mayoría de los humanos el hemisferio izquierdo tiene la capacidad de codificar y decodificar el lenguaje, en una minoría (los zurdos) esta capacidad se desarrolla en el hemisferio derecho y que en caso de accidentes donde el hemisferio izquierdo se daña, el cerebro se reprograma y el hemisferio derecho toma esta función. También descubrieron que ninguno de los dos hemisferios codifica ni decodifica

hasta que las personas están expuestas a la práctica del lenguaje. Es decir, el ser humano está capacitado para hablar y leer aún antes de hacerlo, sin embargo, si no está expuesto al lenguaje y a los textos de una cultura la codificación y decodificación no se desarrollarán.

Una aportación importante hecha por Lecours (1980) es que evidenció la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la lectura. Al realizar estudios con personas que manifestaban algún problema de lenguaje como afasia o alguna otra disfunción, descubrió que también desarrollaban ciertas dificultades para leer que iban en proporción directa a los problemas de lenguaje presentados.

Lecours (citado en Manguel, 2006) concluye que “el proceso de leer reclama al menos dos etapas ‘ver’ primero la palabra y luego ‘considerarla’ de acuerdo con la información ya conocida [...] me enfrento a las palabras, las miro, las veo y lo que veo se organiza por sí mismo según un código o sistema que he aprendido y que comparto con otros lectores de mi época y lugar, un código que se ha establecido en secciones específicas de mi cerebro. Es como si la información que los ojos reciben de la página viajaran por el cerebro a través de una serie de conglomerados de neuronas especializadas, localizadas en secciones determinadas del cerebro efectuando funciones específicas.

Manguel (2006) señala que el doctor Sacks retoma las conclusiones de Lecours y añade que además de los procesos cerebrales “el lector extrae su significado mediante un método muy complicado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencias personales y gustos individuales”.

Wittrock (1981) define a la lectura como una construcción de significado, es decir, “los lectores sirven al texto. Crean imágenes y realizan transformaciones verbales para representar su significado. Y, lo que es todavía más impresionante, generan significado mientras leen, por medio de la construcción de las relaciones entre sus conocimientos, el recuerdo de sus experiencias, y las frases, párrafos y pasajes escritos”.

En este breve recorrido por la historia de la lectura, se puede apreciar que el proceso por el cual el hombre se hace de conocimiento y en especial como se apropia de los textos por medio de la lectura ha sido motivo de estudio y objeto de diversas explicaciones desde casi el comienzo de la misma humanidad.

Los avances a este respecto han sido paulatinos y han ido desde meras especulaciones sobre el funcionamiento de la vista como elemento fundamental para la lectura con estudiosos como Epicuro, Santo Tomás de Aquino y San Agustín, pasando por Dax y Broca en el siglo XIX que descubren cómo el cerebro está capacitado para leer siempre y cuando esté expuesto al lenguaje y a los textos, hasta avances científicos más recientes que señalan la relación directa entre lenguaje y lectura, convenciones sociales y experiencias personales.

Los avances científicos recientes, muestran que las personas que leen en una lengua extranjera, como se lo propone el CCH con sus alumnos, deben estar expuestos a diversas fuentes, a convenciones sociales y culturales diferentes a la suyas y tomar ventaja de sus experiencias personales o conocimientos previos, de tal manera que estos elementos le permitan ir desarrollando habilidades lectoras cada vez más eficientes.

En el siguiente apartado se destacarán los métodos didácticos que se utilizaron durante la Europa de la Edad Media especialmente el método escolástico y cómo pasa a América, específicamente a México a consecuencia de La Conquista.

## 1. 2 Lectura y su didáctica.

En este apartado se abordará cómo la enseñanza de la lectura ha pasado por cambios en su concepción y en su didáctica, se destacará que por muchos siglos la didáctica utilizada para enseñar a leer fue estática y no es sino hasta épocas relativamente recientes que los estudios sobre didáctica metodología y técnicas de enseñanza cobraron auge.

Así como en el acto de leer están presentes elementos variados que van más allá de la mera codificación y decodificación de signos, en los métodos de enseñanza de la lectura están presentes otros elementos tales como el concepto que se tenga de lectura, el valor que se le da a ésta en determinada sociedad, las jerarquías de poder que se ejerzan en las diferentes culturas, entre otros.

Manguel (2006) señala que en la Europa de principios de la Edad Media, el conocimiento se consideraba un tercer poder a la par de la Iglesia y el Estado, por lo tanto, los estudiantes gozaban de ciertos privilegios otorgados por el Estado, entre ellos una especie de fuero que los excluía de la jurisdicción de las autoridades seculares (excepto en delitos graves) y se les garantizaba cierto presupuesto para viajes.

El acto de aprender a leer constituía una especie de rito puesto que simbolizaba la unión del lector con sus antepasados. Entre los judíos medievales la iniciación a la lectura se daba durante la fiesta de Pentecostés conmemorando así el momento en que Dios entregó las tablas sagradas a Moisés. El niño al que se iba iniciar en la lectura era llevado por su padre ante el maestro quien lo sentaba en su regazo y le enseñaba el alfabeto hebreo así como la frase *ojala la Torá<sup>1</sup> sea tu ocupación*. Inmediatamente después, cubría el pizarrón con miel y el niño tenía que lamerlo simbolizando así la apropiación de la lectura (Manguel: 2006: 85).

En general, en la Europa de la Edad Media, la enseñanza de la lectura estaba dirigida casi exclusivamente a la aristocracia y a la alta burguesía, aunque algunos

---

<sup>1</sup> Refiriéndose al conjunto de libros religiosos que se usan en las sinagogas.

de sus miembros la consideraban un acto servil destinado sólo a los clérigos. Por lo anterior se puede deducir que la enseñanza de la lectura tenía implícita una connotación social.

La lectura era enseñada a la mayoría de los niños de esas clases sociales y a algunas niñas aunque con distintos fines. A las mujeres que se les enseñaba a leer era con el propósito de que cuando fueran madres (o nodrizas) ellas enseñaran a los niños, puesto que las responsables de enseñar a leer eran las mujeres en los primeros años de edad del infante.

El método de enseñanza era a través de la fonética, es decir, el niño repetía las letras que la nodriza o madre les enseñaban. Una vez que aprendían el alfabeto se contrataba a maestros particulares para los varones y las mujeres quedaban al cuidado exclusivo de las madres puesto que los moralistas de la época afirmaban que no era correcto que todas las niñas aprendieran a leer sino sólo aquéllas que fueran a ser monjas. En este sentido, la diferencia en la educación entre hombres y mujeres denotaba diferenciación en los roles de su vida adulta en la sociedad.

Cheng (citado en Manguel, 2006) señala que para el siglo XIII se instaura formalmente como método de enseñanza la escolástica cuyo fundamento en teoría era unir la fe religiosa con la razón y así crear una armonía entre distintas opiniones. Sin embargo, en la práctica se convirtió en un método que adiestraba a los estudiantes a leer un texto bajo puntos de vista previamente establecidos y oficialmente aprobados por la Iglesia y el Estado.

El método de enseñanza de la lectura escolástico consistía básicamente en una serie de pasos que iniciaban con el aprendizaje memorístico del abecedario, posteriormente la "lectura"<sup>2</sup> de oraciones sencillas como *El Padre Nuestro* o *El Ave María*. Posteriormente, se utilizaban libros diseñados especialmente para practicar la lectura.

Respecto a la enseñanza de la gramática, el método era similar al de la lectura, es decir, iniciaba con una serie de reglas gramaticales que el profesor anotaba en el pizarrón sin explicación alguna y debían ser aprendidas por los alumnos de memoria puesto que según los decretos escolásticos no se debía promover entre los estudiantes la comprensión, bastaba con la memorización. La puntuación no estaba sistematizada ni las abreviaturas, de ahí que el acto de leer se dificultaba particularmente a los alumnos poco aventajados.

Otra característica de la enseñanza de la lectura en esa época era que el alumno pocas veces se enfrentaba a textos auténticos u originales, es decir, ya fuera por

---

<sup>2</sup> Algunas investigaciones realizadas por MD Cheng, muestran que más que leer el alumno repetía de memoria, por lo menos al principio de su aprendizaje puesto que uno de los preceptos escolásticos era que valía más la perseverancia de los alumnos que la inteligencia, por lo que a la par de los libros el profesor usaba la vara.

el precio de los libros o por cuestiones pedagógicas los alumnos generalmente reducían sus lecturas a apuntes resumidos de clase.

La manera de analizar un texto era la siguiente:

- Se iniciaba con un análisis gramatical o *lectio* con la finalidad de identificar los elementos sintácticos de cada oración contenida en el texto.
- Con el paso anterior se obtenía el sentido literal del texto (*littera*).
- A partir del sentido literal del texto o *littera* se llegaba al *sensus* o significado del texto según los puntos de vista previamente establecidos por la Iglesia o el Estado.
- Finalmente se llegaba a la *sententia* o “análisis” del texto, que en realidad consistía en comparar lo que el texto decía con las diferentes interpretaciones aprobadas.

Kafka (en Manguler 2006) señala que el método de lectura descrito líneas arriba, se extendió por varios siglos más. Como muestra de ello escribió:

“Me acuerdo de un profesor que mientras nos leía la *Iliada*, decía con frecuencia: ‘Es una lástima tener que leer esto a gente como ustedes. Es imposible que lo entiendan y, aunque crean que sí, no entienden nada. Hay que haber vivido mucho para entender incluso el fragmento más pequeño’”

Otro ejemplo que da muestra de lo anterior es el testimonio del filólogo Mautner (citado en Manguler, 2006), contemporáneo de Kafka: “De los cuarenta estudiantes de mi clase, unos dos o tres alcanzaron finalmente el punto en el que, con infinitas dificultades, podían emprender sílaba por sílaba, la traducción de algún clásico antiguo...Lo que seguramente no les aportaba ni la más remota noción del espíritu de lo antiguo, su comparable e inimitable extrañeza...En cuanto a los demás, el otro noventa por ciento de la clase, conseguían aprobar los exámenes finales sin obtener el menor placer de sus retazos de griego y latín que olvidaban inmediatamente después de graduarse.”

Si bien el tipo de enseñanza arriba señalado correspondía al método escolástico europeo, su importancia al abordarlo en este apartado es que a su llegada a América, los españoles aportan este mismo método de enseñanza en las escuelas que fundan. Durante siglos, el método de enseñanza no cambió, e incluso se crearon frases populares desprendidas del uso de la vara descrito por Cheng, entre ellas, *la letra con sangre entra*.

El método escolástico de enseñanza no sufrió modificaciones importantes desde la llegada de éste a América en el Siglo XVI hasta principios del siglo XX con la influencia de nuevas corrientes pedagógicas de diversos lugares.

En el siglo XX México, apoyado en teorías pedagógicas más contemporáneas, evoluciona en su concepción de lectura y experimenta nuevos enfoques didácticos desprendidos de esta nueva concepción.

En los próximos apartados, se estudiará de manera más detallada cómo ha evolucionado la didáctica de la lectura en la época contemporánea.

### 1.3. La lectura y el lector.

En este apartado se abordarán diferentes concepciones de lectura y cómo éstas han cambiado a medida que investigaciones diversas han aportado elementos de estudio. Asimismo se analizará como estas diferentes concepciones de lectura inciden directamente sobre el papel del lector al abordar un texto y cómo el Colegio de Ciencias y Humanidades concibe a la lectura y al lector, así como algunos planteamientos teóricos que sustentan la postura del Colegio. La concepción de lectura que se tenga, como ya se mencionó, influye directamente en el papel del lector y además en la didáctica, consecuentemente en la evaluación. Por lo anterior, antes de abordar los instrumentos didácticos propuestos como motivo de esta tesis considero necesario resaltar algunas concepciones de lectura y cómo han influido en los demás aspectos señalados.

Existen actualmente diversas definiciones de lectura y en cada una de ellas se encuentra implícita una concepción teórica que respalda dicha definición. A continuación se analizarán algunos ejemplos así como las implicaciones de tales definiciones.

La primera definición a analizar es la de diccionario de la Real Academia de la Lengua:

Lectura: Acción de leer// Escrito que se lee// Manera de interpretar un texto.

Leer: Interpretar mentalmente o en voz alta la palabra escrita // dar una interpretación de un texto.

Las definiciones anteriores podrían asociarse básicamente a la decodificación implícita en el acto de leer. Sin embargo para el Colegio de Ciencias y Humanidades leer tiene que ver con un concepto más complejo. En el PEA (1998) se puede leer que para el Modelo Educativo del CCH:

“La lengua, en tanto que sistema (de signos), no es [...]un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad

a la puesta en obra de la competencia comunicativa. Ésta consiste en un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua para comprender textos [...] adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales.

En esta perspectiva, los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada [...] en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural más amplio.”

Por lo plasmado en el Modelo Educativo del Colegio, el concepto de lectura no se puede reducir a una decodificación de material impreso, ni a la repetición o análisis de aspectos lingüísticos aislados. Esta concepción de la lectura tiene diversas fundamentaciones teóricas entre las que se pueden mencionar la de Wallace (1992), Rodríguez (2004), Eco (1994), Devine (1986), entre otros.

Wallace (1992) define a la lectura como un proceso dinámico, es decir, un proceso en el que se pone énfasis en el progreso del lector a través del texto, en lugar del texto en sí mismo. En esta definición de lectura importa más lo que el lector hace con el texto que el texto mismo. En este sentido la lectura es más un proceso que un producto.

Por su parte Rodríguez (2004) aporta elementos a la lectura como un proceso interactivo que coincide con los elementos destacados por El Colegio que hace referencia al proceso interactivo de lectura. Para esta autora “la lectura exige al lector la activación de sus capacidades y de sus conocimientos para la interpretación de un texto. Mediante este proceso, las estructuras textuales y conocimientos almacenados en la memoria se activan para orientar la construcción del sentido.”

Por su parte Eco, (en Rodríguez y Laguer 1994) llama a este proceso interactivo de lectura el principio de cooperación del lector. Desde su perspectiva “leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establecen una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original.”

En este mismo sentido Devine (1986) presenta un esquema de cómo el lector reconstruye o vuelve a crear un texto en su mente. Este autor sugiere que el lector trata de reconstruir en su mente las ideas que existieron en la mente del escritor al momento de elaborar un texto. Devine explica el proceso anterior a través de una secuencia de doce pasos:

El escritor:

1. Tiene algo que quiere comunicar. Desde este momento se inicia el proceso de comprensión.

2. Desarrolla un primer bosquejo o un texto preliminar en su mente de acuerdo con sus intenciones iniciales.
3. Selecciona – consciente o inconscientemente – ideas clave, organización del texto, la secuencia, etcétera que más impactará a sus posibles lectores.
4. Verbaliza la información que quiere comunicar partiendo de sus propias competencias lingüísticas, elige estructuras sintácticas que crea más apropiadas, selecciona las palabras y las frases que mejor verbalice su material.
5. Destaca ideas clave, organiza información de apoyo, sigue secuencias apropiadas, selecciona modelos estándar de organización. Es decir, hace uso de sus competencias retóricas.
6. Utiliza el discurso interno a manera de ensayo, es decir, habla consigo mismo para seleccionar las palabras más apropiadas y la retórica más efectiva.
7. Escribe el texto 1, 2, 3 veces dependiendo de la complejidad del mismo.
8. A partir de este momento, empieza el proceso de manera inversa: empieza la participación del lector en el proceso a partir de la intención con la que lee.

Por su parte, el lector:

9. Comparte el mismo sistema lingüístico que el escritor, o al menos parte de él.
10. El vocabulario y conceptos con el escritor deberán ser similares, al menos parcialmente.
11. Los esquemas retóricos y organización textual con el escritor deberán coincidir.
12. Reconstruye finalmente una teoría acerca de lo que piensa que el escritor trató de comunicar en su escrito. Para lograr hacer esta teoría necesita poseer competencia lingüística (especialmente conocimiento sintáctico y semántico), competencia retórica (conocimiento de las maneras en que el escritor puede organizar y estructurar el texto) además de conocimiento del mundo similar al del escritor.

Los pasos anteriormente señalados esquematizan puntualmente las habilidades que el Modelo Educativo del Colegio desea desarrollar en los estudiantes, es decir, el Colegio reconoce que la lectura, al ser un proceso interactivo,

necesariamente requiere de un lector capaz de “dialogar” con el autor, de interactuar con el texto.

Agrega Devine (1986) que la lectura implica necesariamente la comprensión de las ideas contenidas en un texto para, a partir de ésta, reflexionar, opinar, tomar una postura ante lo que se lee. Este autor reconoce varios factores necesarios en la mente del lector para que se de la comprensión:

- Conocimiento de las palabras: Los lectores deben desarrollar un vocabulario extenso para poder lidiar con un material escrito.
- Conocimiento previo: el conocimiento del mundo que el lector trae a la lectura tiene un efecto importante en la reconstrucción que éste haga del texto.
- Conocimiento de la estructura del texto: los escritores tienden a organizar sus textos de acuerdo con algún plan o estructura específica, por eso es importante que el lector conozca estructuras comunes que pueden aparecer en los textos.
- Hacer relaciones: Mucho de la comprensión de un texto depende de que los lectores relacionen el nuevo material con los conocimientos que ya poseen. Aunque la memoria a largo plazo del escritor y del lector nunca serán las mismas, es muy probable que tengan elementos en común.
- Resumir: Ya que el fin del proceso de comprensión es reconstruir en la mente del lector las ideas que estuvieron en la mente del escritor al producir un texto, el proceso de resumir es de gran importancia. El lector debe ser capaz de expresar lo que cree que el escritor quiso decir.
- Pensar: Para reconstruir el texto en su propia mente, el lector debe hacer inferencias, notar información explícita, hacer hipótesis, buscar evidencias de las inferencias y generalizaciones que hace el escritor, es decir, mientras lee, el lector tiene que pensar.

Por su parte el Colegio de Ciencias y Humanidades declara en el PEA (1998) que el egresado será capaz de:

- Obtener y organizar información principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resolver problemas de manera reflexiva y metódica.

- Comprender e interpretar textos resultantes de las combinaciones de la lengua y de los sistemas de signos visuales vigentes en la cultura contemporánea y juzgar críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas.
- Comprender textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros.

Comparando las aportaciones que Devine hace a las habilidades que un lector debe poseer con las habilidades y destrezas marcadas en el perfil de egresado, se puede observar una gran similitud entre ambas. Una vez más se hace evidente que el Plan de Estudios Actualizado del Colegio tiene una fundamentación teórica consistente.

Otra descripción de la lectura en este sentido es la de Colomer (1997) que la define como la interacción entre un lector, un texto y un contexto. Desde esta perspectiva, la lectura constituye un acto interpretativo. En este modelo de lectura existen tres factores que deben tenerse en cuenta:

- El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todos los procesos que realiza durante la lectura para entender el texto.
- El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
- El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social.

Por su parte Solé (1992) define a la lectura como un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. Este proceso requiere necesariamente la participación activa y afectiva del lector y, por lo tanto, no es un aprendizaje automático.

Las definiciones que se expresaron líneas arriba tienen en común varios elementos: la lectura vista como un proceso y no como un producto, el papel activo del lector durante dicho proceso, la interrelación entre autor, texto y lector, la reconstrucción del texto por parte del lector, entre otros.

Dichas definiciones han ido cambiando al paso del tiempo, no son fortuitas ni se dieron por generación espontánea. Son el resultado de investigaciones profundas por parte de psicolingüistas, filólogos, sociólogos, pedagogos, entre otros.

Para el Colegio, estas investigaciones, entre otras, marcaron la pauta para determinar qué se esperaba de los estudiantes y de los egresados, qué habilidades se desarrollarían en los alumnos y con qué elementos contarían al salir del Colegio en el ámbito escolar y fuera de éste.

Determinar el marco teórico del Colegio no fue suficiente, hacía falta instrumentar prácticas didácticas que concretizaran la teoría en actividades y estrategias acordes a estos conceptos teóricos. Así, el Colegio ha estado constantemente actualizado tanto en la concepción de lectura y de lector como en los modelos del proceso de lectura así como en los métodos didácticos para su enseñanza.

En el siguiente apartado se hará un recorrido por los modelos de lectura contemporáneos que han sido antecedentes de los modelos actuales así como las prácticas didácticas que de ellos se derivaron hasta llegar al modelos interactivos de lectura y cómo el Colegio ha ido evolucionando en su instrumentación didáctica a la par que las investigaciones lo han hecho. Las propuestas de evaluación que se propondrán en esta investigación toman en cuenta tales avances.

#### 1.4. Modelos de lectura.

En este apartado se analizarán tres modelos principales de lectura: modelos ascendentes de lectura, modelos descendentes de lectura y los modelos interactivos.<sup>3</sup>

Por otro lado se hará un comparativo entre cada uno de estos modelos y la manera en que el Colegio los abordó en los programas de inglés. Aunque desde sus inicios el Colegio tuvo como objetivo la comprensión de lectura en inglés y éste se ha mantenido, las formas pedagógicas de abordar a la lectura y de evaluarla en el aula han evolucionado a la par de las investigaciones en esta área

##### 1.4.1 Modelos ascendentes de lectura.

En los años sesenta el modelo de lectura tenía como sustento teórico el conductismo que señalaba que todo estímulo tiene una reacción. A partir de esta concepción, surgen corrientes didácticas como el método audio lingual que sostiene que la información va del signo gráfico al significado. Texto y lector tenían responsabilidades diferentes:

- El texto poseía toda la información que el lector necesitaba: discurso, morfemas, léxico y sintaxis.

---

<sup>3</sup> Para ampliar información sobre los modelos de lectura se sugiere consultar a Antonini, María y Pino, Juan. "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas" en A. Puente (ed) *Comprensión de lectura y acción docente*. Ed. Pirámide, Madrid.

- El lector procesaba la información decodificándola a través de la vista. Lo que pasaba en su cerebro no era objeto de estudio.

En general a este procesamiento se le denominó modelos ascendentes de lectura (Button up).

A la creación del Colegio en 1971, y acorde con este modelo de lectura, existía un laboratorio de idiomas que pretendía que el alumno fuera autosuficiente. Dicho laboratorio estaba equipado con grabaciones, mismas que se reproducían en el libro de texto que se llevaba en el Colegio. El alumno elegía el material que quería escuchar – leer de manera individual. Posteriormente contestaba preguntas relacionadas con la lectura que había realizado y comparaba sus respuestas con la clave que se proporcionaba al final del libro.

Con esta metodología, el papel del profesor era limitado puesto que sólo era el responsable de poner las grabaciones, sellar tarjetas en donde se señalaba la asistencia del estudiante y la lectura que había realizado. Una vez que el alumno había acumulado un número de asistencias y de lecturas acreditaba la materia que para entonces no tenía valor curricular.

En general, este era el esquema de trabajo, la interacción estudiante – profesor era muy limitada, no se explotaban los conocimientos previos del estudiante, no había trabajo en equipo o grupal, las dudas del estudiante por lo regular no se atendían (a menos que él preguntara explícitamente al profesor) y la evaluación estaba limitada a comparar las respuestas del estudiante con la clave de respuestas del libro. En este sentido no existía una valoración de las habilidades desarrolladas por el estudiante. Como puede observarse, era el método audio lingual enfocado a la lectura.

#### 1.4.2 Modelos descendentes de lectura.

En la década de los setentas con la corriente psicolingüística, surge un cambio drástico en los modelos de lectura. Los roles del texto y del lector cambian:

- El lector es el responsable de reconstruir el mensaje del texto, hace interpretaciones, predicciones e inferencias a partir de sus esquemas; es el que tiene el control de la lectura y es capaz de auto corregirse. Se dice que sin el lector, el texto sería una hoja en blanco y negro.
- El texto tiene mucha influencia en el lector, pero es este último el responsable de asignarle significado.

En general a esta forma de obtener información del texto se le llamó modelo descendente de lectura (Top down).

Para la década de los ochentas surge en el Colegio una forma didáctica más acorde con las nuevas teorías para enfrentar los textos. Aunque la materia sigue siendo sólo un requisito con valor curricular cero se crea una especie de programa de estudio que consistía en un material de consulta llamado *Guía Práctica* y que contenía en una serie de lineamientos generales sobre el enfoque de la materia, algunos lineamientos teóricos y ejercicios aislados que pretendían guiar al profesor sobre su desempeño en el aula.

En este contexto a los alumnos se les asignaba un profesor determinado, se elimina el laboratorio de idiomas y se cambia por libros de texto con lecturas auténticas, es decir, textos que no habían sido modificados para la enseñanza del inglés.

El papel del profesor también cambia, la interacción con los alumnos se da, hay explicación de ciertos conceptos básicos como “teoría del mundo”, “inferencia”, “hipótesis”, “confirmación de hipótesis”, etcétera. Sin embargo, una de las limitantes es que al profesor no se le permitía enseñar aspectos lingüísticos de manera formal. La explicación de ciertos aspectos lingüísticos se reducía a dudas explícitas que el alumno mencionara, siempre y cuando fueran compartidas por el resto del grupo.

La evaluación se hacía básicamente a través de preguntas relacionadas con la información del texto, es decir, se evaluaba que el alumno fuera capaz de extraer información que explícitamente venía contenida en el texto. Sus apreciaciones personales, las estrategias que había desarrollado para extraer información, cómo extrapolaba las estrategias que ya poseía en lengua materna al momento de leer un texto en inglés no eran objeto de evaluación.

#### 1.4.3. Modelos Interactivos de lectura.

En los años ochentas surgen los modelos interactivos de lectura que señalan que ninguno de los dos modelos anteriores está equivocado sino incompleto. Investigadores como Aebersold, y Field (citado en Antonnini, y Pino) deducen que lo que pasa en el lector tiene que ver con ambos procesos ascendentes y descendentes que se unen y son simultáneos al momento de leer.

Los modelos interactivos de lectura, unen a los modelos anteriores y sostienen que en el proceso de lectura tanto los procesos ascendentes y los descendentes tienen la misma importancia.

Para Carrell (1989), en general, los modelos interactivos expresan que la lectura no es un proceso pasivo sino activo que involucra al lector en interacción con el texto.

Los modelos interactivos parten de definiciones de lectura muy específicas:

Carrell (1989) concluye que la lectura es considerada como una interacción que ocurre entre el lector y el texto, es un proceso interpretativo.

Desde el punto de vista de Widdowson (en Carrel 1989) la lectura es un proceso que combina la información contenida en el texto con la información que el lector trae al texto

Por su parte, Devine (1986) concluye que la comprensión de lectura es el proceso de usar la información sintáctica, semántica y retórica presente en el texto a reconstruir en la mente del lector junto con el conocimiento del mundo que éste posee, además de sus estrategias cognitivas y sus habilidades de razonamiento, su capacidad para hacer hipótesis sobre el contenido del texto y hacerse de sus propias explicaciones. Estas capacidades, en conjunto, le permitirán al lector un acercamiento más real a lo que el autor tenía en mente al momento de escribir su texto

Como se puede observar en todas estas definiciones, el proceso de lectura no se reduce a extraer información del texto o a la decodificación del mismo. En este proceso está presente la manera en que la lectura activa el conocimiento que el lector ya posee. Es decir, la lectura es vista como un diálogo entre el lector y el texto.

Aunque es difícil hablar de un solo modelo interactivo de lectura porque existen varios cada uno de ellos con características específicas, se puede afirmar que todos tienen principios similares.

Entre los modelos interactivos de lectura más representativos destacan:

- a) El modelo de activación interactiva (*Interactive – activation model*) de Mc Clelland y Rumelhart (citado en Carrell, 1989). Este modelo señala que el lector activa su comprensión a partir de diversos factores por ejemplo el contexto, la sintaxis, la semántica, el tema del texto y el propio conocimiento previo. Este proceso de activación sucede más rápido que la decodificación consciente del significado de las palabras. Por lo tanto, entre más automatizado se encuentre esta activación, el lector se concentrará más en la comprensión del texto que en la predicción de palabras.

- b) El modelo compensatorio - interactivo (*Interactive – Compensatory model*) de Stanovich (citado en Carrell, 1989). La premisa básica de este modelo es que la lectura involucra una serie de procesos. Por lo tanto, los lectores que están débiles en ciertas estrategias de lectura, pueden apoyarse en otras estrategias que tienen más desarrolladas, compensando así sus estrategias débiles al momento de leer.
  
- c) Samuels y Kamil (citado en Carrell, 1989) introducen las nociones del procesote lectura ascendente y descendente. De hecho, el modelo de Samuels originalmente fue considerado como un modelo ascendente, pero al incluir elementos de retroalimentación por parte del lector hacia el texto, se consideró un modelo interactivo.

Partiendo de los modelos interactivos de lectura, en 1996 se pone en marcha el primer programa formal para la asignatura de inglés. En este programa se incluía un listado de contenidos lingüísticos y discursivos que no presentaban jerarquización.

Aunque este programa dejaba muy abierto el sentido de su interpretación, por primera vez se incluía de manera formal aspectos lingüísticos aplicados a la lectura. Uno de los problemas que presentó es que los profesores incluían en sus clases aspectos lingüísticos y discursivos, pero al igual que el programa, lo hacían de manera separada. Por lo tanto, los estudiantes generalmente no consolidaban la relación entre ambos aspectos ni se veía la relación entre ellos.

Para el 2001 surgen los trabajos previos que tuvieron como resultado los programas actuales de Comprensión de Lectura en Inglés del Colegio que también incluyen aprendizajes de tipo discursivo y de tipo lingüístico. Es decir, aunque la prioridad sigue siendo que el alumno desarrolle habilidades lectoras en lengua extranjera, el programa ya no separa la enseñanza de aspectos lingüísticos y discursivos. Los aspectos lingüísticos se abordan como parte de la clase - taller no de manera separada, sino dentro del contexto mismo de la lectura, es decir, los elementos lingüísticos revisados en clase se aplican directamente a la comprensión del texto, permitiendo así que el alumno interactúe con el texto contando con más elementos y percibiendo cómo se relacionan ambos aspectos.

El PEA teniendo en cuenta las investigaciones sobre modelos interactivos de lectura, señala lineamientos específicos respecto al modelo de enseñanza – aprendizaje de comprensión de lectura en lengua extranjera:

“Reformular los objetivos de la enseñanza de inglés para complementar el programa actual, destinado a la comprensión de lectura y basado principalmente en el desarrollo de habilidades y estrategias, con el desarrollo de habilidades de pensamiento perceptual, las cuales garantizan la precisión de lo leído en su nivel lingüístico.

Centrar la enseñanza y el aprendizaje en la actividad comunicativa receptiva, con base en postulados del modelo interactivo de lectura. Este modelo subsume las habilidades descendentes, es decir, el uso de conocimiento previo, las expectativas del lector, el uso del contexto, la predicción, etcétera, e incorpora igualmente, habilidades ascendentes que proporcionan, durante el proceso de lectura, la información del tipo grafonémico, morfémico, sintáctico, semántico, léxico y ortográfico.”

Tomando como base los anteriores preceptos, el Programa de estudio de CLI I a IV (2005, p. 5) delimita en su marco teórico que:

Con base en el Modelo Educativo del Colegio y la teoría Constructivista del Aprendizaje (sic) [...] y para los fines del programa de Comprensión de lectura en Inglés del CCH, el concepto de lectura se concibe como ‘una búsqueda activa de significado que demanda que el lector utilice una serie de procesos interactivos y estrategias relacionadas con sus objetivos al leer’.

Para entender la naturaleza compleja de este proceso se parte de los modelos interactivos de lectura que contemplan los componentes principales que intervienen en el acto de leer. Su estudio es propio de la lingüística, la sociología y la psicología cognitiva. Esta última considera al alumno como un participante activo que hace uso de estrategias mentales con el propósito de clasificar el sistema de lengua que lee. Así, el estudiante observa, piensa categoriza, elabora hipótesis, y aprende gradualmente cómo funciona la lengua.”

Los modelos interactivos de lectura constituyeron un avance importante en la enseñanza de la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Su importancia radica en que fueron capaces de conjuntar teorías aisladas, que no incorrectas, para crear modelos más cercanos a lo que pasa en la mente del lector al momento de enfrentarse a un texto y con ello dar pauta para instrumentar didácticas de la enseñanza de la lectura más reales y significativas y que, como pudo observarse, tuvieron un impacto importante en la enseñanza de la comprensión de lectura del Colegio y, en consecuencia, en las formas de evaluarla.

En el próximo apartado se abordará la teoría de los esquemas que es otro elemento básico dentro de los modelos interactivos de lectura, que considera a los conocimientos previos como parte determinante en la interacción texto – lector.

### 1.5. Teoría de los Esquemas.

Otro de los soportes teóricos del Programa CLI I - IV del Colegio es la teoría de los esquemas, estrechamente ligada con los modelos interactivos de lectura y el enfoque psicolingüístico. Los esquemas, de acuerdo con el Programa (marco teórico del programa de comprensión de lectura en inglés 2006: 8):

“Son estructuras activas de conocimiento interconectadas (schemata) compuestas de las experiencias pasadas de un sujeto y almacenadas jerárquicamente (de lo general a lo particular) en la memoria a largo plazo.

Esta teoría da cuenta de la forma en la que el individuo aprende y reestructura a nivel mental la información que recibe. Los teóricos sugieren que el sujeto abstrae y generaliza a partir de una vivencia, es decir, de la experiencia inmediata (input) determinada y delimitada por sus experiencias anteriores.

A partir de esta teoría se da un gran impulso al desarrollo de la lectura debido a que ésta explica los procesos cognoscitivos que intervienen en la integración de la nueva información con la existente.”

En la teoría de los esquemas las experiencias pasadas del lector juegan un papel decisivo. El conocimiento previo que posee el lector va más allá del conocimiento lingüístico puesto que incluye el conocimiento de la cultura del autor del texto y una metodología de lectura, es decir, las habilidades lectoras.

Rumelhart (citado en <http://tippsychology.org/schema.html>, 2008) define a los esquemas como “estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria”. En este sentido, los esquemas contienen información genérica, conocimientos que se van almacenando y modificando a partir de nuevos conocimientos. Los esquemas básicamente representan el conocimiento en una persona y cómo lo utiliza en diferentes situaciones de su vida.

Rumelhart y Norman (en <http://tippsychology.org/schema.html>) distinguen tres tipos de conocimiento que están presentes en la formación de los esquemas: el crecimiento, la reestructuración y el ajuste.

**Crecimiento.** En esta fase la persona adquiere datos que va acumulando en los esquemas ya existentes. Sin embargo, el crecimiento por sí mismo no modifica ni produce esquemas nuevos.

**Reestructuración.** El nuevo conocimiento, si es significativo, logrará modificar el esquema original de la persona o incluso crear un nuevo esquema a partir de esquemas anteriores.

**Ajuste.** Una vez que la reestructuración modifica el esquema original, hay una etapa de ajuste entre el anterior y nuevo conocimiento de tal manera que este esquema, reestructurado o nuevo, pueda ser utilizado por la persona en diversos aspectos de su vida.

Estos mismos autores señalan que las tres fases de conocimiento están presentes en mayor o menor grado en la elaboración de esquemas ya que al principio de un aprendizaje predomina la primera fase, es decir el crecimiento de la información. Posteriormente, y a partir de este crecimiento, estaría presente la reestructuración, en donde la persona realiza una selección del conocimiento adquirido y lo añade a los esquemas que ya posee o crea un nuevo esquema. Finalmente, en una tercera fase, la persona ajusta los nuevos conocimientos para utilizarlos en situaciones futuras.

Existen experimentos documentados realizados por Bransford y Franks (1971, citado en <http://tippsychology.org/schema.html>) en donde a un grupo de personas con características y en circunstancias similares se les presentan algunas fotografías y posteriormente se les hacen preguntas respecto a ciertos detalles que aparecen en ellas. Los resultados demostraron que cada persona era capaz de recordar ciertos detalles de acuerdo con sus experiencias o esquemas previos.

El programa de CLI I- IV del CCH retomará los conceptos arriba señalados ya que uno de los principales aspectos a trabajar en el aula es la activación de conocimientos previos del tema del texto, de la lengua, de aspectos discursivos y de estrategias de lectura en lengua materna e inglesa. Se parte de que el alumno tiene un bagaje cultural que lo ayudará a superar limitaciones en el conocimiento de la lengua inglesa, le dará confianza al hacerse consciente de que si bien no domina el idioma inglés tiene otras habilidades que le permitirán comprender el texto y hacerse de nuevo conocimiento.

El objetivo final del programa es que los alumnos logren ajustar los nuevos conocimientos a los que ya poseen y así desarrollar nuevas habilidades de lectura y reforzar las ya existentes. Las propuestas de evaluación presentadas en esta investigación considerarán esta perspectiva debido a que, por un lado, los instrumentos presentados se ajustan al programa de CLI I - IV del Colegio y, por otra parte, porque dichos instrumentos tenderán a la evaluación no sólo de conocimientos sino también de habilidades y actitudes.

En el siguiente capítulo se tratará el tema de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, poniendo énfasis en cómo los modelos interactivos de lectura y la teoría de los esquemas se han visto reflejados en el marco teórico que respalda a los programas de inglés del Colegio.

**CAPÍTULO 2.**  
**REFERENTES CONCEPTUALES:**  
**EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL PROGRAMA DE**  
**COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS I - IV DEL COLEGIO**  
**DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

## Capítulo 2: El enfoque constructivista en el programa de estudios de comprensión de lectura en inglés I – IV del Colegio de Ciencias y Humanidades.

“El aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas.”

Cesar Coll

En este capítulo se abordarán conceptos relacionados con el constructivismo tales como clase – taller, competencia y tipos de aprendizaje. Asimismo, se tratará la relación de este enfoque con el PEA del Colegio y el programa de CLI I - IV.

### 2.1. El enfoque constructivista del aprendizaje.

Dado que los principios del Colegio son “Aprender a aprender”, “Aprender a hacer” y “Aprender a ser” la fundamentación teórica y metodológica que se propone es la concepción constructivista del aprendizaje, misma que explícitamente retoma el marco teórico del Programa de CLI I – IV.<sup>1</sup>

Coll (1999) señala que para el constructivismo, “el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esa construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. En todo ello juega un papel imprescindible la figura del otro más experto, que ayuda a detectar un conflicto inicial entre lo que se sabe y lo que se requiere saber, que contribuye a que el alumno se vea capaz y con ganas de resolverlo, que plantea el nuevo contenido de modo que aparezca como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad, que interviene de forma ajustada a los progresos y dificultades que el alumno manifiesta, apoyándole con la vista puesta en su realización autónoma. Es un proceso que contribuye no sólo a que el alumno aprenda unos contenidos, sino que aprenda a aprender y a que aprenda que puede aprender; su repercusión entonces, no se limita a lo que el alumno sabe, sino también a lo que sabe hacer y a cómo se ve a sí mismo.”

De lo anterior se desprende que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno será fundamental para la apropiación de conocimiento.

---

<sup>1</sup> Aunque el PEA no lo menciona explícitamente, el programa de estudios dice que “La fundamentación teórica y metodológica en la que se apoyan los principios del Colegio se desprende de una concepción constructivista del aprendizaje...” p.3

Campirán (2000) señala que para el Constructivismo los contenidos de aprendizaje están constituidos en tres niveles: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el actitudinal.

Los contenidos declarativos se encuentran estrechamente relacionados con hechos, conceptos y principios, es decir, el conocimiento que el alumno puede 'declarar' o 'sabe decir' de manera abstracta. Con el conocimiento declarativo se informa al estudiante, se le ayuda a ser competente en el manejo de información. En otras palabras los contenidos declarativos se refieren a aquello que el alumno puede explicar o decir. Proveen al alumno de conocimiento.

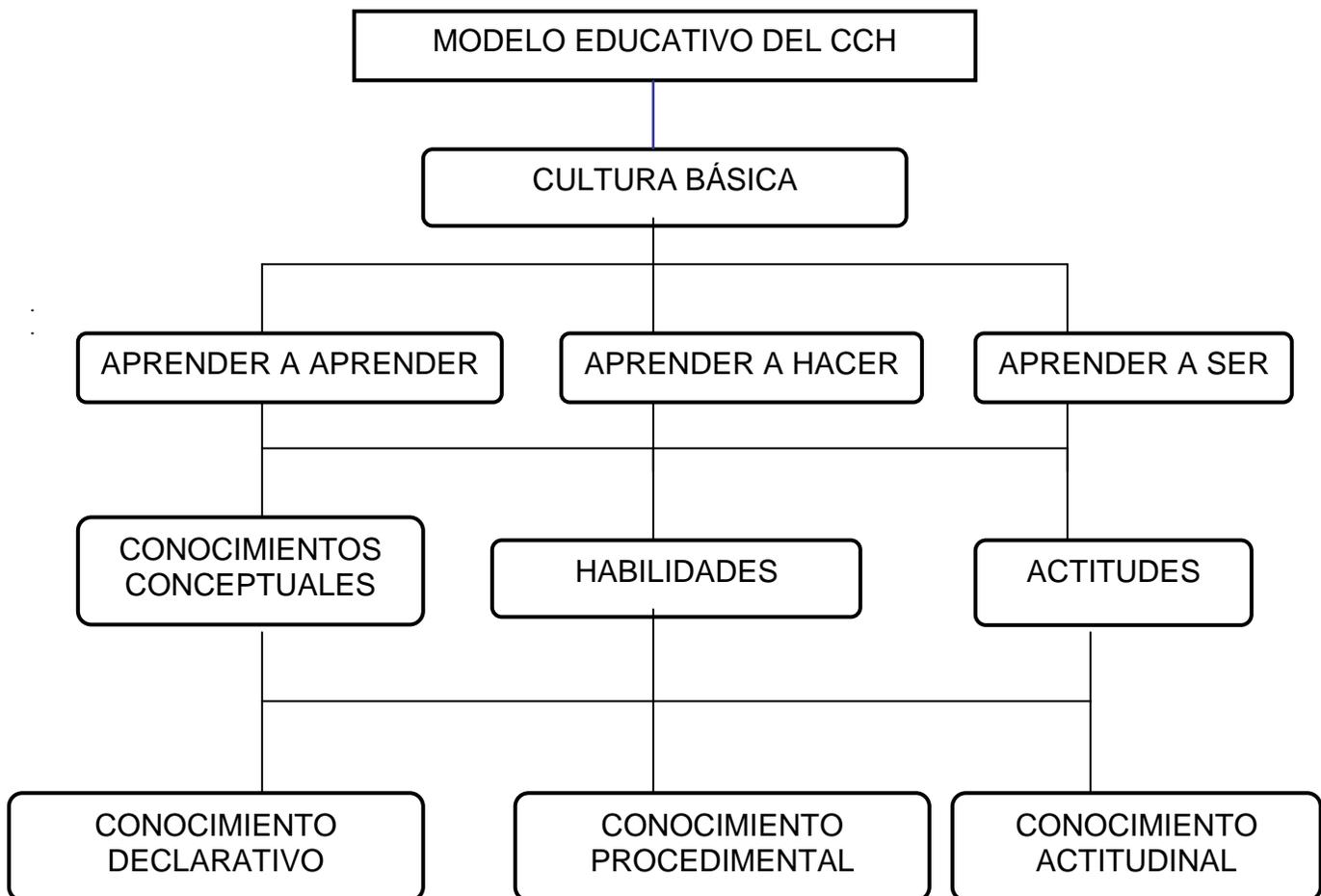
Los contenidos de aprendizaje de tipo procedimental tienen que ver con el desarrollo de actividades, con estrategias, destrezas y técnicas; es decir, qué puede hacer el alumno. Este tipo de aprendizaje sitúa al estudiante en el campo de la habilidad.

Los contenidos de aprendizaje de tipo actitudinal permiten al alumno asumir una serie de valores y desarrolla actitudes y posturas ante diversas situaciones a las que se enfrenta.

Para el Colegio la relación entre sus postulados (Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser) y los tres tipos de conocimiento descritos arriba es evidente y se puede apreciar esquemáticamente tal como aparece en la siguiente página:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Desde mi punto de vista, la figura propuesta por mí refleja las relaciones directas entre los postulados del Colegio y los tres tipos de conocimiento destacados en el Constructivismo.



Coll (1999) sugiere que los contenidos de aprendizaje descritos arriba estén articulados en el programa de estudio y, consecuentemente en la planeación y táctica del profesor. Lo anterior porque, como se describirá más adelante, un programa que considera el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes contribuirá a la formación de competencias en el alumno y, por lo tanto, le proporcionará habilidades que le permitan alcanzar paulatinamente autonomía en el desarrollo de sus propias competencias.

A la par del desarrollo de los contenidos de aprendizaje, Coll (1999) sugiere que un programa cuente con los siguientes elementos:

- Las intenciones educativas u objetivos determinan el tipo(s) de contenido(s) que se promoverá en el aula y que debe estar reflejado en evaluación. Si esto no es congruente (objetivo-contenido), por ejemplo, si el objetivo del profesor es promover unos contenidos de aprendizaje a nivel declarativo, pero en sus actividades da más peso a contenidos procedimentales y/o actitudinales, y en

la evaluación sólo están presentes contenidos declarativos, estará utilizando los principios del Constructivismo sin sustento sólido.

En el Colegio las intenciones educativas u objetivos se reflejan en el propósitos generales de la materia (lo que se pretende lograr a lo largo de los cuatro semestres), el objetivo general de cada uno de los programas (CLI I – IV) los propósitos de cada unidad y los aprendizajes a alcanzar por los alumnos. Asimismo, el programa contiene una temática tendiente a apoyar el logro de los aprendizajes promoviendo el conocimiento declarativo, propiciando el desarrollo de habilidades y, aunque los programas no lo señalan explícitamente, promueve las actitudes a través de la metodología de trabajo propuesta en la sección de trabajo en el aula del marco teórico de los programas.

- Secuencias de contenido. Coll (1999) sugiere que aunque los tres tipos de contenido deben estar presentes en el aula, los dos últimos (procedimental y actitudinal) requieren de más de una unidad didáctica; el contenido conceptual es como la vértebra de la unidad didáctica, mientras que los otros se incluirán de manera sistemática en todas las unidades.

Los programas de estudio de la materia contienen, además de una temática específica, con sugerencias de estrategias didácticas que promueven ciertas actitudes a través de la organización de trabajo y el desarrollo de habilidades. Estas estrategias no son rígidas ni el programa se limita sólo a ellas; los profesores tienen la libertad de modificar, incluir o cambiar estrategias con la única limitante de que éstas promuevan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

- Aprendizaje. Como se mencionó al principio de este apartado, para el constructivismo, el aprendizaje es el trabajo personal que hace un alumno con ayuda de alguien con más experiencia, en este caso, el profesor. Implica que el alumno utilice su conocimiento previo, de sus estrategias y habilidades, de su interés y disponibilidad y de su propia experiencia para que de esta manera el aprendizaje sea significativo y, por lo tanto, logre modificar o crear nuevos esquemas en los estudiantes.

El programa de CLI del Colegio, en el apartado de enfoque didáctico de la materia, indica que el papel del profesor es fomentar un clima social abierto, detectar los conocimientos iniciales de los alumnos y confrontarlos con los que éstos necesitan saber para iniciar con éxito su aprendizaje. Considera estos elementos en su planeación docente y procura hacerle accesible al alumno tanto la teoría como la práctica; crea situaciones de aprendizaje estimulantes, plantea los contenidos nuevos de tal modo que sean un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad. El profesor modela procedimientos a fin de que los alumnos tengan un ejemplo de cómo hacer buen uso de las herramientas y logren

manejarlas adecuadamente. Asimismo, el profesor propicia que el alumno realice las tareas; lo apoya en su progreso y le ayuda a resolver problemas con el propósito de que desarrolle su autonomía.

Los elementos antes descritos nos llevan a la reflexión de que para el constructivismo no existen fórmulas ni recetas que determinen ciertas formas de enseñanza, es decir, para el constructivismo existen elementos que sirven de reflexión y análisis de la práctica cotidiana de la docencia, elementos que hacen énfasis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sobre un producto acabado. La responsabilidad del alumno hacia su propio aprendizaje, el desarrollo de habilidades y actitudes que permiten al alumno promover el desarrollo de su propio conocimiento son elementos que deben reflejarse en el plan de estudios, en los programas y en la planeación didáctica de cada profesor.

Dicha estructuración conlleva a una metodología específica que está estrechamente relacionada con la función social que se le atribuye a la enseñanza. En ese sentido, el constructivismo propone concretizar toda su fundamentación teórica con lo que llama clase-taller, misma que se abordará en el apartado siguiente.

## 2.2. La clase – taller

En este apartado se definirá los elementos de una clase – taller por ser ésta la forma de trabajo que propone los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el marco teórico que sustenta al programa de CLI señala que la clase taller será la forma de trabajo en el aula ya que en ésta se promueve simultáneamente la construcción y la adquisición del conocimiento así como el desarrollo de habilidades y actitudes.

El fin último de la clase - taller es que el estudiante desarrolle competencias y que a través de estas competencias se logre una consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes

En un sentido amplio, Campirán (2000) define a la clase - taller como una sesión basada en competencias que consiste en promover simultáneamente la construcción y la adquisición del conocimiento, desarrollar la habilidad y propiciar la actitud.

Este mismo autor propone los siguientes elementos básicos para la clase-taller:

- El profesor o facilitador procura hacerle accesible al alumno tanto la teoría como la práctica; facilita, propicia o permite que el alumno sea quien realice

la tarea, que sea el alumno quien se desarrolle. En este sentido, su función es ser un facilitador de competencias<sup>3</sup>.

Tal como está planteado en los programas de la materia, entre otras responsabilidades el profesor detecta los conocimientos iniciales de los alumnos, crea situaciones de aprendizaje, modela procedimientos a fin de que los alumnos tengan un ejemplo de cómo hacer buen uso de las herramientas y propicia que el alumno realice las tareas; lo apoya en su progreso y le ayuda a resolver problemas.

- El estudiante es quien más trabaja en la clase taller, es su proceso el que importa. Se trata de que sus horas de trabajo se traduzcan en experiencia madura. Para el CCH en general y para la materia en particular, el fin último es que el trabajo del alumno desarrolle su autonomía. Al afirmar que el alumno es quien más trabaja en la clase – taller no implica que el trabajo del profesor se vea disminuido o minimizado. Los momentos de trabajo y las tareas son diferentes. El profesor planea estrategias, diseña actividades antes de la clase y durante ella monitorea el trabajo de los estudiantes, modela e instrumenta sus estrategias. Por su parte, los estudiantes trabajan a partir de lo propuesto por el profesor, realizan tareas, proponen soluciones y formas de trabajo.
- Las herramientas son un medio, una extensión del profesor y del alumno para modificar el objeto sobre el que se trabaja y sobre el que se quiere obtener cierto fin. En este caso las herramientas son las operaciones mentales ligadas al proceso general de pensar con orden y profundidad. Para la comprensión de lectura en inglés, las herramientas se refieren al desarrollo de habilidades y estrategias que le permitan al alumno construir significado a través de un texto.
- El trabajo requiere ser orientado, ser guiado, pero no dirigido. De tal manera que el estudiante aprenda mientras hace. Esto se logra facilitándole la oportunidad de ser un sujeto activo, con libertad, responsabilidad y creatividad.
- El objeto sobre el que se trabaja. En el caso de inglés, el objeto sobre el que se trabaja es abstracto, son ideas. Cuando el alumno reflexiona y generaliza sobre ciertas ideas y conceptos que lo ayuden a lograr el objetivo (extraer ideas de un texto) estaremos hablando de un proceso que el alumno va a poder repetir y consolidar cuando se enfrente a situaciones parecidas.

---

<sup>3</sup> El término competencias será estudiado y analizado en el siguiente apartado.

- Aula-taller es el espacio donde el estudiante y el profesor crean el ambiente para la ejercitación del primero. En este aspecto el Colegio tiene infraestructura didáctica dentro del aula que le permiten desarrollar diversas formas de organización del trabajo. Por ejemplo, sillas y mesas móviles, el tamaño de las mesas permite que los alumnos compartan mesa y que éstas puedan organizarse para hacer una sola mesa del tamaño que se necesite. Los pizarrones son imantados, algunos de tinta fugaz y otros de gis de yeso, no son móviles, pero regularmente hay uno en cada extremo del salón. Los salones tienen una capacidad para 40 – 45 alumnos en promedio, están iluminados naturalmente además de contar con instalaciones eléctricas para poder trabajar en el aula con ciertos aparatos eléctricos como grabadoras o proyectores. Aunque las condiciones podrían mejorarse, considero que los requerimientos mínimos existen y que es responsabilidad de profesores y alumnos crear el ambiente necesario para un trabajo fructífero.

En el siguiente apartado se retomará el término competencia que está estrechamente ligado al concepto de la clase – taller.

### 2.3. Competencias.

El término competencia es un elemento importante dentro del constructivismo, porque es la síntesis del desarrollo integral del estudiante. Aunque este término no aparece explícitamente en el programa de la materia, existe un vínculo estrecho entre lo que éste propone y el término competencias. Por tal motivo, creo necesario incluirlo en esta tesis.

Campirán (2000) señala que en las llamadas competencias pueden reconocerse tres conceptos centrales que definen el desarrollo integral del estudiante; tres conceptos que permiten al profesor y al alumno ir paso a paso reconociendo el proceso de desarrollo.

$$\text{Competencia} = \text{Habilidad} + \text{Actitud} + \text{Conocimiento}.$$

De este modo, competencia es una red de conocimientos, habilidades y actitudes que permite la comprensión, la transmisión y la transformación de una tarea.

Así, se da una relación estrecha entre competencias y el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir:

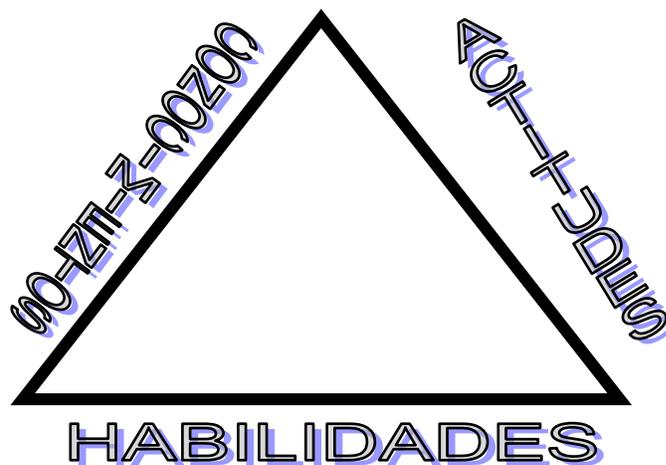
Aprendizaje: proceso por el cual:

- Se aprenden *conocimientos*
- Se despiertan, cultivan y perfeccionan *habilidades*
- Se crean actitudes basadas en la experiencia y elección de *valores*.

Enseñanza o instrucción:

- Conjunto de *eventos externos planificados y facilitados que influyen* para producir los procesos de aprendizaje.

Campirán (2000) compara a las competencias con un triángulo equilátero de la siguiente manera:



Al ser un triángulo equilátero, señala que los tres tipos de conocimiento tienen la misma importancia y por lo tanto, señala qué pasa cuando un plan o programa de estudio no está equilibrado o simplemente no toma en cuenta los tres tipos de conocimiento:

- Cuando un plan de estudios se basa en contenidos, la tendencia es informar al estudiante, el cual en el mejor de los casos se convertirá en el clásico erudito.
- Cuando un plan de estudios se basa en el desarrollo de habilidades la tendencia es formar al estudiante, el cual en el mejor de los casos identificará su “ser competente” con “ser hábil”.
- Cuando un plan de estudios se basa en el refinamiento de las actitudes, la tendencia es favorecer “los buenos modales” o “el buen comportamiento”; se suele identificar el “ser competente” con “ser educado” en el sentido de ser atento, propio, puntual, respetuoso, etc.

Aunque ni el plan de estudios lo señala explícitamente ni el programa de la materia lo incluye, desde mi punto de vista se puede deducir que cuando el plan

de estudios del Colegio plantea un perfil de egresado autónomo, capaz de hacerse de sus propios conocimientos, de desarrollar habilidades que le pueda aplicar en diversas áreas de su vida y de adoptar actitudes respecto a su actuar cotidiano está planteando la opción de tener alumnos y egresados equilibrados en el desarrollo de competencias, entendiendo éstas como el equilibrio entre conocimientos, habilidades y actitudes. El Programa de CLI del Colegio está acorde con esta misma postura puesto que no sólo plasma temáticas a desarrollar en las clases sino que da una propuesta explícita tendiente al desarrollo de competencias.

Los principios básicos del constructivismo esbozados en este capítulo son - como se analizó a lo largo del mismo - retomados en el programa de estudio de CLI I – IV en el marco teórico, en el enfoque didáctico de la materia y en la forma de trabajo en el aula propuesta.

El programa de la materia desarrolla de manera explícita la manera en que pretende lograr el desarrollo de competencias, sin embargo es en el aula donde estos conceptos cobran vida, es decir, los profesores de inglés del Colegio procurarán tener un balance en el desarrollo del programa, es decir, no se trata de “enseñar” valores o actitudes y dedicar algunas sesiones del curso a la enseñanza explícita de determinado valor.

Tampoco es necesario que el profesor dedique una o varias sesiones a “explicar” determinada habilidad a manera de conocimiento declarativo. Tal como lo señala Coll, tanto las habilidades como las actitudes están presentes a lo largo de todo el curso, mientras que los conocimientos declarativos son la columna vertebral de cada unidad didáctica.

En este capítulo se ha abordado la manera en que el constructivismo define términos como aprendizaje, conocimiento, clase - taller y competencias y cómo éstos se ven reflejados en el programa de estudios de la materia. La evaluación es un concepto que también es abordado por el constructivismo y en el programa de estudios de la materia. A partir del siguiente capítulo estudiaré este concepto y haré una propuesta que vincule la evaluación, la acreditación y algunos instrumentos de evaluación que sirvan de manera práctica a los profesores al momento de incluir estos elementos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

**CAPÍTULO 3.  
REFRENTES CONCEPTUALES:  
EVALUACIÓN**

## Capítulo 3: Evaluación

*Evaluar en las aulas exige poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica.”*

*Lawrence Stenhouse.*

En este capítulo se abordará el tema de la evaluación de la comprensión lectora en lengua materna a nivel internacional y cómo ésta se refleja en los programas de CLI I – IV. En otro apartado de este mismo capítulo se estudiará la evaluación constructivista por ser ésta la evaluación propuesta en el marco teórico Programa de CLI del Colegio (2006:17). Asimismo se estudiarán los propósitos y tipos de evaluación así como la relación de la evaluación con la acreditación. Se analizará cómo se aborda la evaluación desde una perspectiva constructivista en el Colegio y se esbozarán algunos lineamientos de mi propuesta de instrumentos de evaluación para los aprendizajes contenidos en el programa.

### 3.1 Evaluación de la comprensión lectora.

Díaz – Barriga (2004) señala que el pensamiento liberal europeo dio, como una de sus consecuencias, un enfoque particular a muchas de las universidades latinoamericanas, entre ellas México. El objetivo de ellas fue entonces vincular a la universidad con los sectores mayoritarios y empobrecidos de la sociedad.

Este objetivo se concretizó en acciones como la libertad de cátedra y de investigación así como en la concepción de autonomía universitaria. Algunas de estas universidades reformularon su visión de servicio social hacia una orientación de adaptarse a los sectores amplios de la sociedad.

A partir de la década de los ochentas, y con el auge del neoliberalismo, el objetivo cambia y se dirige hacia vincular a la universidad con la industria. La evaluación se centra en calidad de la educación, excelencia académica y la eficiencia y eficacia del sistema educativo en general.

En el año 2000 (PISA – OECD 2006) surge el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) cuyo objetivo es evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al término de la educación básica han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad.

El examen de PISA consiste en hacer una evaluación cada tres años en tres áreas básicas: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Cada examen está dirigido a un área en particular. Así en el año 2000 se aplicó el examen de comprensión lectora; en 2003, el de matemáticas y en 2006, el de ciencias. Se tiene planeado

que para 2009 se aplique nuevamente el examen de comprensión lectora; en 2012, matemáticas y en 2015, el de ciencias.

De acuerdo al Dossier educativo (Revista Educación 2001,14)) el proyecto PISA no está dirigido a calificar y clasificar individuos, sino en producir puntajes agregados de estudiantes que se convierten en el puntaje de un país. La idea principal de la evaluación de PISA es saber cómo está el sistema educativo de un país y no evaluar individuos en lo particular.

Aunque básicamente participan países miembros de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), también se ha aplicado a alumnos de países asociados tanto de escuelas públicas como privadas. Las edades de los alumnos participantes fluctúan entre 15.3 años y 16.2 años.

Para PISA (Revista Educación 2001, Dossier educativo, 2)) la competencia lectora es la capacidad de comprender , emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad. La lectura, desde las perspectiva de PISA, es vista como un proceso “activo” que implica no solo la capacidad para comprender un texto sino la de reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias.

El examen de PISA (Revista Educación 2001, Dossier educativo, 3)) está subdividido en tres dimensiones: procesos, contenidos y contexto o situación.

Por proceso se entiende las tareas o actividades que se deben demostrar en función de los tipos de tarea que los estudiantes encontrarán en la vida real. El contenido es el tipo de texto que se incluye en la medición de la lectura. En cuanto al contexto o situación es una clasificación general de los textos basada en el motivo o propósito de su empleo.

El cuadro de la página siguiente (Revista Educación 2001, Dossier educativo, 3) muestra la descripción de las dimensiones del dominio de lectura:

Dimensiones	Aspectos
<p>Procesos</p> <p>Son las tareas o actividades que se deben mostrar en función de los tipos de tarea que los estudiantes encontrarán en la vida real.</p> <p>Nota: En la lectura, con base en los procesos se organizan subescalas.</p>	<p>Se espera que los estudiantes demuestren su capacidad para la:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación de información específica.</li> <li>• Interpretación de textos, y</li> <li>• Reflexión y evaluación de éstos.</li> </ul>
<p>Contenido</p> <p>Es el tipo de texto que se incluye en la medición de lectura. Hay distinta formas en que el material escrito aparece y en cómo debe ser entendido (muchas y variadas, tales como prosa narrativa o presentación gráfica).</p>	<p>PISA introduce a textos continuos y discontinuos. Los textos continuos normalmente están organizados en oraciones y párrafos. También se distingue entre diferentes formas de prosa, como descripción, narración, exposición, argumentación y prescripción.</p> <p>Los textos discontinuos presentan la información de forma diferente en función de su estructura, por ejemplo: impresos avisos y anuncios, convocatorias, listas, gráficos, formularios, diagramas o tablas.</p>
<p>Contexto o situación.</p> <p>Es una clasificación general de los textos basada en el motivo o propósito de su empleo o uso en la medición de la lectura.</p>	<p>Se identifican cuatro situaciones:</p> <p>La situación está definida por el uso al que está destinado el texto. Por ejemplo, una novela, una carta o una biografía se escriben para uso privado; los anuncios o documentos oficiales, para uso público; un manual o un informe, para uso laboral, y un libro de texto o una hoja de ejercicios para uso educativo.</p>

Aunque el examen de PISA está dirigido a la comprensión de lectura en lengua materna, es significativo reconocer las similitudes que éste guarda con el Programa de comprensión de lectura en inglés del CCH:

- **Definición de lectura.** La lectura es vista como un proceso activo que implica la capacidad para extraer ideas de un texto y reflexionar acerca de lo que en ellas se dice.
- **Estrategias de lectura en lengua materna.** El Programa de CLI sensibiliza al alumno respecto a que la lectura de textos en inglés intervienen varios factores como los aspectos lingüísticos, vocabulario y otros. Sin embargo el eje de la comprensión de lectura en inglés es el desarrollo de estrategias de lectura a partir de las que el alumno posee en su propia lengua.
- **Propósito de lectura.** Tanto el examen de PISA como el programa CLI hacen explícito que el lector debe tener un propósito para leer, sea éste académico o en cualquier otra área de su vida.
- **Tipos de texto.** Tanto el examen de PISA como el Programa de CLI determinan que es necesario que exista variedad en los tipos de texto a los que se enfrenta el alumno. Interactuar con una amplia gama de textos le

permitirá desarrollar su competencia lectora.

El examen de PISA (Revista Educación 2001, Dossier educativo, 16) describe las tareas por subescala y niveles de competencia en lectura mismas que se muestran en el cuadro siguiente:

Recuperación de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación.
<b>Definiciones</b>		
Se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto.	Es la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto.	Se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias.
<b>Nivel 5</b>		
Localizar y posiblemente ordenar en secuencia o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, algunos de éstos pueden residir fuera del cuerpo principal del texto. Inferir que información del texto es relevante para la tarea.	Establecer el significado presente en un texto expresado con lenguaje muy matizado o bien mostrar una comprensión compleja y detallada del mismo.	Evaluar críticamente o formular hipótesis a partir del conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.
<b>Nivel 4</b>		
Localizar y posiblemente ordenar en secuencia o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios en un texto de forma no familiar. Inferir que información presente en el texto es relevante para la tarea.	Utilizar un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para interpretar el significado de un fragmento de texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar, ideas contrarias a lo esperado e ideas presentadas en enunciados negativos.	Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis acerca de un texto o para evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
<b>Nivel 3</b>		
Localizar, y en ciertos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Trate con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando en cuenta varios criterios. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares y cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
<b>Nivel 2</b>		
Localizar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples.	Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior o explicar una característica del texto a partir de experiencia o actitudes personales.
<b>Nivel 1</b>		
Toma en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita.	Reconocer el tema principal o el propósito de un autor en un texto sobre un tema familiar cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

Haciendo un análisis simultáneo entre la descripción de las tareas por subescala y el programa de CLI del Colegio, se pueden encontrar nuevamente varias similitudes entre lo propuesto por PISA y los objetivos de cada semestre:

- El nivel uno presenta varias similitudes con el programa de de CLI I en donde el alumno es capaz de utilizar dos tipos de lectura: la lectura de ojeada y la selectiva, es decir, localizar información que aparece de manera explícita en un texto. De igual manera, es capaz de reconocer el tema principal de un texto y realizar conexiones entre la información contenida en el texto y su conocimiento previo. Los alumnos hacen inferencia e hipótesis que con la información del texto confirman o rechazan.
- El nivel dos refleja algunos elementos en común con el programa de de CLI I I en donde los alumnos son capaces de leer de manera detallada textos cortos o párrafos completos para identificar la idea principal del mismo. Hacen inferencia de vocabulario y relacionan información de diferentes párrafos dentro del mismo texto.
- El programa de CLI III señala que el alumno de este semestre es capaz de identificar si el texto compara, plantea un problema, contrasta ideas a partir de elementos de cohesión como conectores o referentes. Para ello, los alumnos de este nivel realizan lectura detallada de todo el texto (hasta de dos cuartillas). Aunado a lo anterior, en este nivel los alumnos son capaces de relacionar información que aparece fuera del texto en diversos organizadores gráficos. Por ello, las tareas requeridas en este semestre son similares a las del nivel tres y algunas del cuatro de de PISA.
- En cuarto semestre el programa hace énfasis en que el alumno realice organizadores gráficos a partir de de la información que el texto le proporciona, detecte la intención del autor al escribir un texto. Aunque se fomenta la lectura con actitud crítica desde el primer semestre, en este semestre en particular, el alumno expresa su opinión sobre el contenido del texto y la fundamenta. Los niveles cuatro y cinco de PISA tienen correlación con este programa.

Al comparar las competencias que evalúa PISA con las que promueve el programa de CLI se pueden concluir que el programa responde a estándares internacionales que, aunque en lengua materna, tienen elementos de comparación en común y ello debido a que éste parte del desarrollo de habilidades lectoras del alumno en su propia lengua.

En el siguiente apartado se estudiarán algunos propósitos y funciones de la evaluación porque qué evaluar (en este caso competencias lectoras) es parte del proceso, cómo evaluar y con qué instrumentos completan dicho proceso.

### 3.2. Propósitos y funciones de la evaluación constructivista y su relación con el Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I - IV.

Lomas (1999) señala que entre los factores que intervienen en el proceso de evaluación, están las definiciones preconcebidas de estudiantes, profesores e incluso padres de familia respecto a la evaluación.

Para los alumnos, generalmente evaluación es sinónimo de medición, de calificación, de una valoración externa por parte de un experto (en este caso su profesor) respecto a su desempeño académico. Difícilmente los estudiantes ven a la evaluación como una oportunidad de reflexión respecto a su propio aprendizaje.

Para los profesores, continúa Lomas, la evaluación puede tener varios significados, entre los que destacan calificar a otro menos experto, acreditar o certificar, símbolo de poder o de autoridad, tarea administrativa que los distrae de su trabajo en el aula. Ocasionalmente el profesor ve a la evaluación como una forma de reflexionar sobre su quehacer docente y actuar en consecuencia.

Para los padres de familia, la evaluación es sinónimo de calificación. Entre más alta, significa un mayor grado de aprovechamiento escolar de sus hijos. La evaluación es concebida como doblemente externa: ni los hijos ni los padres tienen poder sobre ésta.

En un sentido amplio, el constructivismo, por medio de varios autores, entre otros Coll (1996), Lomas (1999) y Ribas (1997) señala que la evaluación:

- no sólo debe estar orientada hacia el aprendizaje, sino también a indagar sobre el diseño y la aplicación de un programa de estudio.
- Servirá de orientación a los estudiantes sobre su nivel de adquisición de los aprendizajes propuestos en el programa.
- La evaluación estará dirigida al proceso de enseñanza, es decir, debe dar cuenta de la adecuación de los objetivos planteados en el programa, de la selección de contenidos y de las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

La evaluación es vista como un elemento integrador de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto, según señalan estos autores, la evaluación es parte de las actividades que se realizan en el aula y no un proceso separado.

Según Lomas (1999) Las actividades que el profesor diseña para su clase, requieren incluir elementos que permitan obtener datos sobre cómo se está produciendo el aprendizaje a lo largo de cada lección, unidad didáctica o tema. Atrás quedó la concepción de evaluar un día específico, con un solo instrumento y como justificación para una acreditación o reprobación del estudiante.

Por su parte, Stenhouse (citado en Lomas, 1999) señala que “evaluar en las aulas exige poner sistemáticamente en cuestión, la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica...evaluar la práctica de la educación requiere una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

En este mismo sentido, Ribas (1997) añade que “Cuando usamos el término evaluación nos referimos a un término complejo que pretende conocer cómo el alumno aprende, valorar este aprendizaje y decidir o ajustar las acciones que se derivan de dicha valoración.”

Esta autora también hace una diferenciación entre dos propósitos de la evaluación. Por un lado, señala, la evaluación puede servir como instrumento de acreditación certificativa o acreditativa. Por otro lado, y más importante aún, la evaluación tiene como propósito comprender cómo se produce el aprendizaje y, en consecuencia, ajustar las actividades del profesor y de sus alumnos a la necesidades concretas del grupo en general y de los estudiantes en particular. En este sentido hablaríamos de una evaluación formativa.<sup>1</sup>

Al analizar las definiciones de evaluación anteriores pueden deducirse algunas características en común:

- **El alumno como parte activa en el proceso de evaluación.** Se promueve la metacognición, de tal manera que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje.
- **Papel del profesor.** En el proceso de evaluación constructivista no es el profesor quien dice qué y cómo evaluar, los estudiantes forman parte en la elección de los elementos utilizados para evaluar.
- **La evaluación como un proceso continuo.** La evaluación no se limita a un resultado al final del ciclo (tema, unidad, ciclo escolar) sino que está incluida en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- **Actividad didáctica.** La evaluación pasa a ser parte de la actividad didáctica en su conjunto.

---

<sup>1</sup> Este término se trata con mayor detalle en el apartado *tipos y momentos de la evaluación*.

Por su parte, el marco teórico del Programa de CLI I – IV (2006: 17) señala que con el objeto de conocer los logros del proceso de enseñanza – aprendizaje, se propone utilizar lo que se ha denominado ‘evaluación alternativa’ que considera tanto los productos como los procesos de aprendizaje.

Posteriormente en este mismo apartado se señala que *independientemente de los procedimientos o instrumentos que se utilicen, lo importante para el profesor es tener información acerca de qué conocimientos adquirió el alumno, ya sean éstos de estrategias o lexicales; cómo los aplica a situaciones diversas y hasta qué punto es capaz de ponerlos en práctica para resolver problemas, en este caso la comprensión de textos escritos en inglés. Por lo tanto, es indispensable que el profesor tenga claridad respecto a qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.*

En la primera parte de esta cita, se menciona que la evaluación está en relación directa con los logros del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo en el resto de la cita se señala como evaluación una vía unilateral, en donde el profesor evaluará con diversos instrumentos los conocimientos adquiridos por el alumno. En este momento se pierde ya el proceso completo, se evalúa el aprendizaje, no así la enseñanza; que si bien mi propuesta no incluye una evaluación explícita de la enseñanza, la consecuencia de utilizar instrumentos de evaluación acordes al enfoque del programa será que esta evaluación proporcionará al profesor información que le permita analizar su propio quehacer docente y, actuar en consecuencia para tomar decisiones, hacer ajustes en su planeación o reforzar algún elemento.

El marco teórico del programa de estudios de la materia señala de manera explícita que se hará uso de la evaluación alternativa, pero no se explica qué se entiende por este concepto, qué diferencia, si la hay, tiene con otros tipos de evaluación, cuáles son sus características o rasgos distintivos. Asimismo, menciona que el propósito de este tipo de evaluación es conocer los logros del proceso de enseñanza – aprendizaje; pero no dice si al utilizar la evaluación alternativa automáticamente se logrará dicho propósito.

En este mismo sentido, el marco teórico hace referencia a que se evalúan los tres tipos de conocimiento, pero no se especifica cómo los instrumentos propuestos los cubren.<sup>2</sup>

Finalmente, se le dice al profesor que debe tener claro qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, pero el marco teórico no lo explica, particularmente el para qué evaluar. El marco teórico menciona que la evaluación hecha por el profesor le

---

<sup>2</sup> El marco teórico propone instrumentos tales como reconocimiento de definiciones, por medio de exámenes de opción múltiple, preguntas que provoquen comparación de conceptos, exposiciones temáticas, completar diagramas, corregir resúmenes previamente elaborados por el profesor, observación directa del profesor hacia las tareas que realiza el estudiante, etc.

proporcionará información acerca de los conocimientos adquiridos por el alumno, pero ¿Qué hará el profesor con esa información? ¿De qué le servirá? ¿Qué medidas o decisiones tomará a partir los resultados obtenidos? En este sentido ¿la evaluación le servirá para respaldar una acreditación o reprobación?

A lo largo de este apartado se han señalado dos puntos opuestos de la evaluación: por un lado las concepciones preconcebidas que la mayoría de los estudiantes, padres de familia y algunos profesores tienen acerca de la evaluación. Por otro lado, la concepción constructivista de ésta que difiere en gran medida de estas pre concepciones.

El reto es estrechar paulatinamente el espacio entre estos dos puntos opuestos de la evaluación. Un buen principio es el trabajo que profesores y estudiantes realicen en el aula. En la medida que los estudiantes se sientan involucrados y responsables de su proceso de evaluación y a su vez, en la medida que los profesores se abran a este enfoque de la evaluación se cerrará el ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje. De poco sirve que profesores y alumnos trabajen en una clase – taller, con todo lo que ello implica, busquen actividades significativas, promuevan el desarrollo de habilidades y actitudes en el aula, etcétera si el proceso evaluativo queda fuera de este contexto y se vuelven a las prácticas preconcebidas en donde evaluación es sinónimo de poder, de medición, de autoridad o algo ajeno al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Profesores y alumnos son en su conjunto responsables de la evaluación, quizá el profesor sea más responsable de la evaluación inicial, pero ambos son copartícipes de la evaluación formativa y sumativa. Estos tres tipos de la evaluación se analizarán a detalle en el siguiente apartado.

### 3.3. Tipos de la evaluación.

En los apartados anteriores se dio un panorama general de lo que es la evaluación y sus implicaciones desde una perspectiva constructivista, por ser el constructivismo el marco teórico que sustenta al programa de CLI I – IV. Como se estudió en apartados anteriores, para el constructivismo la evaluación es un elemento fundamental de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje que da cuenta de la planeación y de la instrumentación. A partir de la evaluación el profesor puede tomar decisiones en cuanto a su quehacer en el aula, mientras

que los estudiantes tienen, a partir de ésta, elementos para reflexionar y actuar en consecuencia. Por lo tanto para el constructivismo la evaluación no puede ser estática ni ceñirse a un momento aislado, ni tampoco reducirse a una calificación. Por tal motivo en este apartado se analizarán los tipos de evaluación que se proponen en el aula. Lo anterior con la finalidad de establecer que si bien la evaluación es un proceso permanente ésta tiene varias fases, cada una de ellas con finalidades y momentos precisos que responden a necesidades particulares dentro del aula.

En esta propuesta se abordarán tres tipos de evaluación y tres momentos en el que éstas se llevan a cabo en el aula: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

### 3.3.1. La evaluación inicial.

La evaluación inicial tiene como finalidad hacer una exploración de los conocimientos previos que el estudiante posee respecto a un aprendizaje a abordar en una secuencia de aprendizaje, unidad didáctica, tema o sesión.

Lomas (1999) sugiere que la evaluación inicial pretende obtener en el inicio de una secuencia de aprendizaje, el mayor conocimiento posible de cada alumno (con su bagaje de ideas y conocimientos previos, actitudes y capacidades) y de esa manera disponer de información relevante a partir de la cual iniciar el proceso de enseñanza adecuándolo a sus posibilidades reales de adquirir nuevos conocimientos.

De lo anterior se desprende que este tipo de evaluación:

- Ayuda al profesor a fijarse propósitos realistas respecto al nivel de conocimientos y habilidades del alumno y con ello decidir la manera de abordar determinado aprendizaje y el grado de profundidad que puede alcanzar con sus estudiantes. Lo anterior teniendo como eje rector el programa de estudios. El profesor usará la información que le brinde la evaluación inicial para diseñar estrategias y planear actividades que lleven a sus alumnos a alcanzar los aprendizajes marcados en el programa de estudios con la profundidad y amplitud señalada en él.
- Ubica al estudiante en el aprendizaje a tratar, el alumno activa sus conocimientos previos y, en consecuencia, incrementa su confianza para enfrentar un aprendizaje nuevo.
- El profesor puede obtener información de varios aspectos: de la lengua, del tema del texto, de ciertas habilidades que el estudiante posea (por ejemplo

habilidad para resumir un texto, para identificar Ideas principales y secundarias, elaborar un organizador gráfico, etc.)

- Puede aplicarse al inicio del ciclo escolar, de una unidad didáctica, o para iniciar cada sesión. Es decir ésta no se restringe a un solo momento del curso sino que puede ser utilizada siempre que el profesor inicie un aprendizaje.

Es conveniente que el instrumento para realizar una evaluación inicial sea elaborado o elegido por el profesor ya que es éste quien definirá qué información necesita obtener de sus estudiantes, con qué profundidad y en qué sentido.

En el programa de CLI I – IV, la evaluación inicial está presente tanto en el marco teórico como en el modelo de plan de clase que propone en la sección *el trabajo en el aula* (2006: 14). En este apartado se da énfasis a los tres momentos de la clase: prelectura, lectura y poslectura.

En el momento de prelectura el programa señala que:

- Se reactivan conocimientos previos
- Predecir contenido y lengua (vocabulario, tiempos verbales...)
- Identificar el tipo de texto.
- Trabajar vocabulario relevante para las etapas subsecuentes.

Como se observa, esta fase de prelectura corresponde a una evaluación inicial de los conocimientos que posee el estudiante sobre determinado aprendizaje.

Aunque éste es un tipo de evaluación inicial, es conveniente que el profesor haga uso de ella al inicio del curso y de cada unidad del programa, así podrá planear de manera más real sus sesiones de trabajo a la vez que los estudiantes sabrán de antemano qué se trabajará en clase, qué se espera de ellos y qué pueden esperar ellos de las sesiones por venir.

### 3.3.2. La evaluación formativa.

La evaluación formativa tiene un gran peso en la corriente constructivista ya que es la que se aplica a lo largo de todo el curso de manera sistemática y permite tomar decisiones, cambiar estrategias, valorar los alcances y limitaciones del programa, promover la metacognición de los alumnos y del profesor.

Lomas (1999) señala que “la evaluación formativa se orienta tanto al control como a la modificación de la práctica docente a la vez que sirve de orientación al alumnado a lo largo de su proceso educativo.”

Ribas (1997: 53 - 64) presenta el desarrollo de la evaluación dentro de una concepción formativa. Aunque su propuesta está dirigida a evaluación de la producción escrita, la retomo y presento mi propio modelo de desarrollo de la evaluación de la comprensión de lectura dentro de una concepción formativa:

1. La evaluación formativa de la lectura centra su atención en el texto y en el proceso que el alumno sigue para extraer información de él. En este sentido, la metacognición es una habilidad importante a desarrollar en los alumnos del Colegio. Es decir, cuando el estudiante se hace consciente de los pasos que siguió para extraer información del texto, desarrollará más estrategias de lectura que paulatinamente se convertirán en habilidades.

2. El proceso de lectura de un texto, es el momento idóneo para que el alumno pueda apropiarse de una forma más efectiva de los contenidos de éste. A través de actividades planeadas con este fin, el profesor podrá apreciar el nivel de apropiación de las ideas contenidas en el texto por parte del alumno.

3. En cada caso se buscarán situaciones en que los instrumentos de evaluación puedan ser elaborados y utilizados respetando los puntos de vista de los alumnos y por lo tanto la diversidad de opiniones. En el caso de los alumnos del Colegio es importante destacar que una de las actitudes a desarrollar es la toma de decisiones, por tanto, este punto constituye uno de los más importantes en este tipo de evaluación.

4. La evaluación de la comprensión de lectura es algo dinámico, de la misma forma que lo es el proceso de lectura y la situación de aprendizaje. Habrá que adaptarla a cada momento de este proceso cambiante. Las características de los alumnos del Colegio tienden a ser heterogéneas, por lo tanto, las condiciones de un grupo a otro también lo son. De ahí que un instrumento de evaluación que resultó exitoso en un grupo o en un semestre puede no serlo al variar las condiciones. Por tanto, no se puede decir que un instrumento sea igualmente válido para grupos diferentes.

5. Cada alumno o grupo de alumnos usa los instrumentos de evaluación de una forma única y creativa, no necesariamente tal y como estaba previsto. Es útil para el profesor observar esos usos originales de los alumnos. Por lo anterior es importante que los alumnos se encuentren inmersos en la toma de decisiones al momento de elegir los instrumentos de evaluación. Sus aportaciones pueden resultar no sólo creativas sino útiles, además de que propician la responsabilidad del alumno.

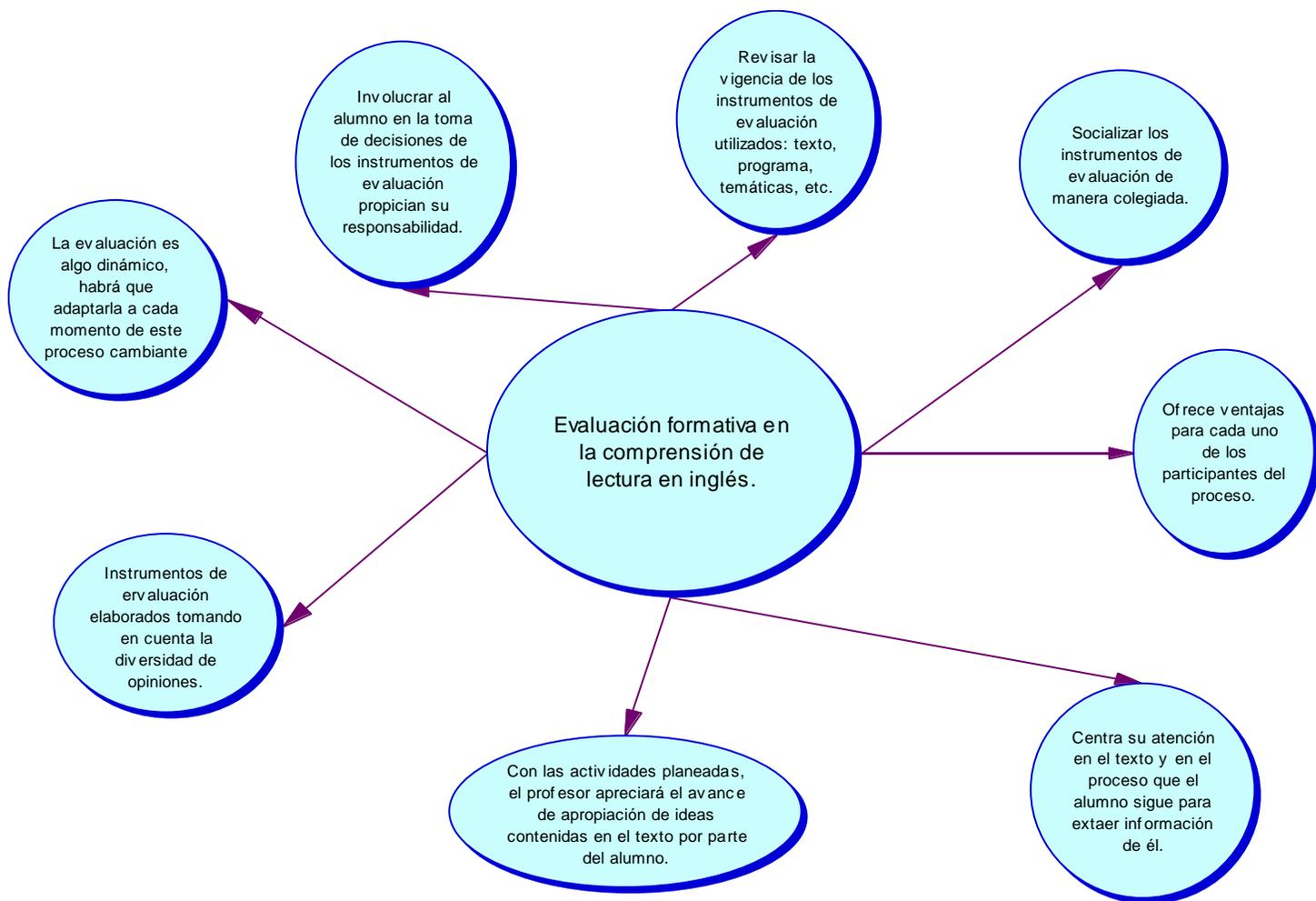
6. Los instrumentos de evaluación formativa son instrumentos que se fabrican, se usan y al cabo de un tiempo pierden su utilidad ya sea por la vigencia del tema o porque el programa de estudios al que responde tenga cambios. Es interesante que sea el mismo alumno, quien de una forma progresivamente autónoma, decida qué instrumentos utilizar y cuándo. Dada la autonomía que el Colegio desea desarrollar en los estudiantes, es importante que el profesor proponga los instrumentos de evaluación, por lo menos en un inicio, y que los alumnos tomen parte en la decisión

7. La evaluación pretende favorecer la comunicación entre los distintos sujetos que interactúan en la situación de aprendizaje. Es por esto que los instrumentos de evaluación plantearán actividades de intercambio e interacción con los demás y con uno mismo. En este sentido se propone que el profesor socialice los instrumentos en sí mismos, pero también propicie una reflexión sobre el proceso y los resultados obtenidos

8. La evaluación formativa necesita un proceso de aprendizaje. Es conveniente que profesores y alumnos estén convencidos de que se trata de una nueva forma de trabajar que les brindará ventajas a ambos. Para el profesor representa la posibilidad de evaluar en distintos momentos del proceso y así puede tomar decisiones sobre su propio actuar docente. Al estudiante le permite monitorear su propio avance o los puntos en los que deberá esforzarse más para lograr determinado aprendizaje, de tal manera que a lo largo del ciclo escolar pueda tomar decisiones en torno a su propio aprendizaje.

Esta propuesta esquemáticamente puede representarse de la siguiente manera:

## PROPUESTA DE DESARROLLO DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DENTRO DE UNA CONCEPCIÓN FORMATIVA.



El desarrollo de la evaluación formativa de la comprensión de lectura en inglés presentada líneas arriba, no pretende ser único o estar acabado, son lineamientos generales que deberán concretarse en instrumentos de evaluación precisos y acordes al programa de CLI del Colegio, con la intención de que ésta se encuentre presente a lo largo de cada sesión y forme parte de las estrategias de enseñanza aprendizaje. Como ya se observó, no se puede aislar la evaluación formativa del resto del proceso de enseñanza aprendizaje. Las estrategias, instrumentos y las reflexiones que surjan de esta evaluación formativa constituyen herramientas para definir o redefinir el rumbo de la clase taller.

### 3.3.3. Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa es el reflejo, o por lo menos debiera serlo, de los otros tipos de evaluación. Lomas (1999) afirma que la evaluación sumativa “valora el grado de aprendizaje obtenido por cada alumno con respecto a los objetivos y sirve, entre otras cosas para tener elementos para otorgar calificación a cada aprendizaje.”

A partir de lo anterior, se desprende que la evaluación sumativa tiene algunas características que el profesor puede tomar en cuenta al momento de llevarla a cabo:

- Contrario a la evaluación formativa, la sumativa se refleja al final de cada curso, tema, aprendizaje o secuencia didáctica.
- No constituye un elemento de reflexión inmediato para modificar o redefinir el rumbo del curso en cuestión.
- En todo caso, sirve como elemento de reflexión para cursos futuros.
- Aunque la evaluación sumativa tiene que ver con la acreditación o calificación no se puede dar de una manera aislada puesto que ésta constituye el cierre del proceso de la evaluación.
- Si el profesor no considera a la evaluación sumativa es parte integral del proceso de evaluación, podrá correr el riesgo de desvirtuar su utilidad y caer en dos extremos: o la evaluación sumativa no es un reflejo de las otros dos tipos de evaluación o los instrumentos de evaluación se utilizarán al final de un periodo sin tomar en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto.

Debido a que en el Colegio la evaluación sumativa constituye parte esencial de la acreditación, es conveniente que el profesor de inglés considere a este tipo de evaluación como parte final del proceso integral de la misma y no como la única forma de evaluación, ya que con la finalidad de hacer una evaluación integral, se debe tomar en cuenta la evaluación formativa, para al final del ciclo, resumir todo el proceso de evaluación en la evaluación sumativa y no hacer de ésta el único medio de acreditación.

En el siguiente apartado se retomará esta última reflexión para separar dos términos íntimamente involucrados y que suelen ser motivo de discusión: evaluación – acreditación.

### 3.4. Evaluación – Acreditación.

En este apartado se hará una diferenciación entre dos conceptos que tienden a mezclarse entre sí y que, aunque no son mutuamente excluyentes, es necesario diferenciarlos, particularmente en esta investigación, ya que la propuesta que se hace es sobre evaluación y no sobre acreditación. En el programa de CLI, se delimitan algunos elementos de la evaluación, sin embargo el término acreditación no aparece explícitamente aunque no por ello deja de carecer de importancia al momento de cerrar un ciclo escolar. Por lo tanto, considero necesario hacer esta diferenciación y determinar que aunque ambos conceptos son importantes en el Colegio cada uno de ellos ocupa un momento específico dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La evaluación, tal como se analizó en el capítulo anterior, tiene varias finalidades y una de ellas es precisamente la de acreditar, certificar, calificar institucionalmente a cada uno de los estudiantes. Se puede decir que la acreditación tiene que ver más con la legitimidad que con el proceso enseñanza – aprendizaje.

Para el constructivismo, la acreditación es el resultado final, expresado en un símbolo (número, letra, acreditó o no acreditó...) de un proceso de evaluación continuo. La acreditación es sinónimo de calificación escolar cuya función es certificar en un documento administrativo el grado de aprendizaje obtenido de cada estudiante.

En este sentido, afirma Coll (citado en Lomas, 1999) la calificación es “una forma convencional de reflejar los resultados de una evaluación sumativa o final y tiene una función acreditativa de los aprendizajes realizados por cada alumno y cada alumna.” Por lo tanto, mientras que la acreditación es parte del proceso de evaluación, la evaluación no puede ni debe resumirse en un número que justifique la aprobación o reprobación de un estudiante.

- La acreditación se realiza al final de un curso, tema, aprendizaje o secuencia didáctica. La evaluación es un proceso constante que debe formar parte de las actividades cotidianas del aula.

Tanto profesores, alumnos y padres de familia tienden a reducir a la evaluación a una acreditación y esto responde básicamente al concepto preconcebido que de evaluación se tiene y que se analizó en el apartado anterior.

La evaluación, continua Coll (citado en Lomas, 1999) no puede reducirse a una acreditación por varios factores, entre ellos:

- La acreditación se da al final de un periodo, la evaluación es continua.

- La evaluación promueve la metacognición, la reflexión y la toma de conciencia sobre el nivel de apropiación de los aprendizajes; la acreditación es el reflejo de todo el proceso evaluativo.
- La evaluación permite tomar decisiones, cambiar el rumbo, hacer ajustes en las actividades mientras que la acreditación es el resultado de esa toma de decisiones.
- La evaluación tiende a ser formativa, la acreditación debería ser sumativa.<sup>3</sup>

Como ya mencionaba al inicio de este apartado, si bien evaluación y acreditación no son sinónimos, tampoco son términos mutuamente excluyentes, por lo tanto y desde mi punto de vista, es conveniente ser cauteloso respecto a los límites entre uno y otro término porque de lo contrario se puede caer en extremos que desvirtúen el significado real y la importancia de cada uno:

- La acreditación aislada del proceso de evaluación. Es decir, profesores y estudiantes comprometidos con una evaluación constructivista, creativos en los instrumentos y tipos de evaluación, conscientes de los alcances y limitaciones de dichos instrumentos... pero al final la acreditación no refleja a la evaluación o “todos tienen 10” o “autoevalúense”.
- La acreditación como sinónimo de evaluación. El profesor considera que es él quien decide cuánto ha “aprendido” el alumno y cómo puede saberlo (a través de un examen, un trabajo final, una exposición, etc.) Por su parte el alumno es visto como un ser pasivo sujeto de ser promovido o no.

Ambos extremos son peligrosos porque desvirtúan a los dos términos sin favorecer a ninguno ya que o dejan incompleto el proceso de evaluación (como en el primer caso, o lo reducen a un momento al final del curso con un solo instrumento (como en el segundo caso).

Considero que ofrecer al profesor instrumentos de evaluación sistematizados reducirá el riesgo de caer en cualquiera de los dos extremos señalados: reducir la evaluación a una calificación o desarticular la evaluación y la acreditación. Por lo tanto, el tema de instrumentos de evaluación se abordará en el siguiente apartado.

---

<sup>3</sup> Ambos conceptos se abordarán detalladamente en el siguiente apartado.

### 3.5. Evaluación constructivista e instrumentos de evaluación.

En este apartado se dará un primer acercamiento a los instrumentos de evaluación como la parte práctica o más visible del proceso de evaluación, los factores que influyen para tomar decisiones respecto a qué instrumento de evaluación utilizar en determinado momento y circunstancias. Asimismo se señalarán directrices que, desde mi punto de vista, están relacionadas con los principios del Colegio.

Entre los elementos en juego en la evaluación constructivista se encuentran los instrumentos de evaluación que se diversifican y se adaptan al tipo o tipos de conocimiento que se desee evaluar, a los diferentes momentos de la evaluación y a los criterios de evaluación elegidos en conjunto por el profesor y los estudiantes.<sup>4</sup>

Coll y Martín (1999) señalan ciertas directrices que los profesores necesitan tener en cuenta durante el proceso de evaluación y al elegir instrumentos de evaluación. En este apartado se destacarán aquellas con estrecha vinculación a los principios del Colegio<sup>5</sup>:

- **El grado de significatividad de los aprendizajes escolares<sup>6</sup> y las actividades de evaluación.** Estos autores señalan que el aprendizaje significativo nunca es absoluto, por lo tanto, las actividades de evaluación dan cuenta del grado de significatividad que los aprendizajes a evaluar están teniendo en el estudiante en ese momento, es decir que los resultados pueden variar a lo largo del ciclo escolar y en la medida que al estudiante le parezca con mayor o menor significado determinado aprendizaje.
- **La interrelación de los significados y el carácter intrínsecamente parcial de las actividades de evaluación.** Entre más significado tenga determinado aprendizaje para un estudiante, más relaciones cognitivas podrá hacer y de mayor complejidad. Es decir, en la medida que el alumno

---

<sup>4</sup> Por ser los instrumentos de evaluación el tema central de la tesis, en los siguientes capítulos se desarrollará este tema de una manera más detallada, sin embargo aquí se da un primer acercamiento a algunos aspectos teóricos de los mismos.

<sup>5</sup> Para un informe más detallado de todas las directrices que señalan ambos autores consultar “La Evaluación del Aprendizaje en el curriculum escolar: Una Perspectiva Constructivista” en Coll, Cesar. *El Constructivismo en el Aula*.1999.

<sup>6</sup>El término *aprendizajes escolares* se desprende directamente de la definición que da Coll (1999) de este término: “el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas.

se apropie de determinado aprendizaje y lo incorpore a sus esquemas, mayor uso, creatividad y habilidades desarrollará para solucionar problemas dentro o fuera del aula. Por tanto, concluyen estos autores, los instrumentos o estrategias de evaluación que el profesor implemente para detectar el logro de aprendizajes de sus alumnos siempre será parcial, puesto que no sabrá si el alumno aprendió mucho más de lo que el instrumento de evaluación detectó. Por ello se sugiere utilizar más de un instrumento y en circunstancias diversas.

- **La dinámica del proceso de construcción de significado y los límites de la evaluación.** Este punto está en estrecha relación con los dos anteriores. La significatividad que un estudiante da a determinado aprendizaje varía a lo largo del curso. Por ejemplo, es posible que ciertos aprendizajes se queden en un conocimiento declarativo mientras que otros se desarrollen como habilidades para la resolución de problemas y que algunos más influyan el desarrollo de ciertas actitudes del estudiante. Si el profesor aplica determinado instrumento de evaluación recién que introdujo algún aprendizaje y posteriormente lo siguen trabajando a lo largo del semestre al aplicar un nuevo instrumento de evaluación para el mismo aprendizaje seguramente encontrará que los resultados variaron en mayor o en menor grado. Los autores sugieren que la aplicación de un instrumento de evaluación es comparable a una “fotografía instantánea” que da cuenta del grado de significatividad que el estudiante otorga a determinado aprendizaje en determinado momento; pero esta significatividad no es estática y puede ir en aumento o disminuir.
- **La funcionalidad de los aprendizajes y la búsqueda de indicadores para la evaluación.** Los autores concluyen que un aprendizaje es aprendido en la medida que se puede utilizar. En este sentido se deben buscar instrumentos de evaluación que promuevan el uso de los aprendizajes a evaluar para algo. Por ejemplo, en el caso del Programa de Comprensión de Lectura en Inglés del Colegio, es preferible diseñar instrumentos que inviten al alumno a utilizar los aprendizajes a evaluar para resolver problemas que se le presenten en el mismo instrumento. Si en lugar de preguntarle a un estudiante los pasos a seguir para la elaboración de un mapa conceptual, se le pide que a partir de la lectura elabore uno y describa el procedimiento que llevó a cabo para su elaboración, seguramente se podrá detectar las habilidades reales del estudiante en la elaboración de este organizador gráfico más allá de una mera repetición de pasos.
- **El aprendizaje como proceso y la función autorreguladora de la evaluación.** Sin restarle importancia a las otras directrices, ésta tiene especial relevancia porque resume una de las características de la evaluación constructivista: la metacognición. Profesores y estudiantes pueden sacar provecho de un instrumento de evaluación al analizar Y

reflexionar acerca de los resultados reportados por este instrumento y, a partir de ellos, tomar nuevas decisiones.

De los puntos anteriores se puede concluir que los instrumentos de evaluación constituyen en sí mismos herramientas útiles para determinar el grado de significatividad de los aprendizajes en los alumnos, es decir, qué tanto pueden utilizar lo que aprendieron para resolver problemas escolares o de su vida diaria. Sin embargo, los instrumentos no son herramientas estáticas que se diseñen una vez y sirvan para siempre; por el contrario sirven en un determinado momento y para propósitos definidos con un grupo específico. Es de esperar que si alguna de las condiciones anteriores cambia, los instrumentos cambien o por lo menos se modifiquen para que sigan siendo vigentes.

En el caso del Colegio, considero que es importante ofrecer al profesor no sólo un listado de instrumentos de evaluación, sino ser más detallados en aspectos tales como indicarle qué aprendizajes cubrirá con determinado instrumento, en qué momento o qué tipo de evaluación puede cubrir, bajo qué circunstancias y con qué finalidad aplicar determinados instrumentos. Lo anterior debido a:

- Las características especiales del programa: Comprensión de lectura en inglés dirigido a alumnos adolescentes.
- La formación de la planta docente: Existe diversidad de perfiles profesionales aunque en años recientes la planta docente está tendiendo a homogenizarse.
- Experiencia docente: Dentro del Colegio existen docentes con una amplia carrera dentro del Colegio, mientras que otros profesores recién se integran a la planta docente. Lo anterior da por resultado que no todos compartan la misma experiencia en la aplicación del programa actual y, por tanto, es necesario ofrecerle al profesor herramientas que al probarlas en el aula le permitan hacerles modificaciones o cambiarlas o crear las propias partiendo de los aprendizajes señalados en el programa de estudios y de una base en común.

En el recorrido que se ha hecho de la evaluación en este capítulo, se han destacado elementos teóricos, formas de concebir a la evaluación, tipos y momentos de ésta. Sin embargo, y a pesar del valor de las propuestas de los autores presentados, la evaluación estaría incompleta si no se concreta en instrumentos viables y acordes a los principios del Colegio, a su modelo educativo y al programa CLI. En los siguientes capítulos se hará una propuesta de instrumentos de valuación: qué son, cómo utilizarlos, en qué momento y la relación de éstos con el Programa.

Las propuestas presentadas constituyen un punto de inicio que se verán enriquecidas con las aportaciones, modificaciones, rediseño y ajustes que profesores y alumnos hagan de ellas.

**CAPÍTULO 4.  
FASE METODOLÓGICA:  
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIRIGIDOS A LOS  
APRENDIZAJES DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE  
LECTURA EN INGLÉS I - IV DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES**

## **Capítulo 4.**

### **Estrategias e instrumentos de evaluación dirigidos a los aprendizajes del Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV del CCH, primera parte.**

*“La evaluación de la lectura ha consistido hasta ahora en desarrollar las mejores formas posibles para hacer inferencias sobre lo que sucede en el acto de leer.”*  
*Pearson.*

En este capítulo se propondrán dos instrumentos de evaluación tendientes a abordar algunos aprendizajes del programa de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV con base en la problemática de los profesores del Colegio y de las particularidades del programa.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la lectura es un proceso interactivo que involucra por lo menos tres elementos: el autor, el texto y el lector. Aunado a éstos, existen factores que influirán este proceso, entre ellos, los conocimientos previos del lector, el contexto cultural en el que el lector y autor están inmersos, si el código entre ambos es el mismo o no.

Uno de los principales desafíos de los profesores de inglés del Colegio radica en enseñar a los estudiantes a interactuar con un texto escrito en inglés. Los estudiantes no comparten el código del escritor y, en la mayoría de los casos tampoco el contexto cultural, por lo tanto, el desafío es doble porque los profesores necesitan elaborar estrategias que lleven a los alumnos a apropiarse de aspectos lingüísticos que puedan utilizar al momento de leer y no como estructuras aisladas.

EL programa de CLI (2002, 6 – 7) proporciona, entre otros elementos, la temática a desarrollar en cada semestre. Esta temática se compone de tipos de lectura, estrategias de lectura, habilidades académicas aspectos discursivos, aspectos lingüísticos.

La forma de abordar los aspectos lingüísticos en el Colegio es lo que proporciona la particularidad de su programa ya que éstos se abordan de una manera contextualizada, es decir, el reto es que los alumnos utilicen aspectos lingüísticos junto con el resto de la temática presentada para extraer ideas contenidas en un texto, que identifiquen los elementos de cohesión del texto para darle coherencia al mismo, que determinen su organización, su función comunicativa, la intención del autor al escribirlo y que se formen una opinión sobre lo que leyeron.

Por todo lo anterior, intentar evaluar la comprensión lectora de los estudiantes es complejo ya que este proceso es individual e irreplicable en cada persona. Más aún si lo que tratamos de evaluar es la comprensión lectora en una lengua extranjera. En el caso del Colegio, además, existen particularidades que hacen la evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera más compleja. Estas particularidades se analizarán en el siguiente apartado.

Los instrumentos de evaluación propuestos en este capítulo son los exámenes de ejecución y el mapa conceptual. Dichos instrumentos pueden utilizarse en diferentes momentos del proceso de evaluación y con diferentes objetivos. Para fines de esta investigación, ambos instrumentos están dirigidos a cubrir dos momentos de la evaluación: inicial y formativa. Básicamente se diseñaron para evaluar del desarrollo de habilidades

#### 4.1. Problemática de la evaluación en el CCH.

Si resulta difícil evaluar la comprensión lectora de un estudiante, mucho más lo es evaluar a un grupo con una misma estrategia o instrumento y pretender estándares en los resultados. Además, los instrumentos de evaluación, en general, se diseñan para un momento específico del proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, si un mismo instrumento de evaluación se aplica a dos grupos diferentes en condiciones similares, es muy probable que los resultados varíen ya que las circunstancias, el nivel de adquisición de determinado aprendizaje, las condiciones del docente entre otros factores sean diferentes en cada grupo.

Más aún, si se aplicara el mismo instrumento de evaluación al mismo grupo en dos momentos diferentes del proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados igualmente variarían porque, como se abordó en el capítulo anterior, de acuerdo con Coll (1999), los instrumentos evalúan un momento del aprendizaje y la significatividad que dicho aprendizaje tiene para el estudiante en ese momento, por lo tanto, el resultado no es estático.

Con los argumentos anteriores, podría cuestionarse la utilidad de una propuesta de instrumentos de evaluación para los programas de CLI del Colegio de Ciencias y Humanidades. Si los instrumentos de evaluación tienden a ser perecederos, se deduce que las propuestas también lo son; sin embargo, al igual que las estrategias que propone el programa mismo, los instrumentos presentados en este capítulo y el siguiente son propuestas de evaluación que pretenden orientar a los profesores sobre el sentido de sus propios instrumentos.

Los profesores podrán utilizar los instrumentos propuestos como punto de partida, valorar sus resultados, adecuarlos a sus necesidades y posteriormente diseñar los propios. Para los profesores que cuentan con experiencia en el manejo del programa, pero que están acostumbrados a utilizar determinados instrumentos de evaluación, se les presentan algunas alternativas que pueden añadir a su abanico de posibilidades. Los profesores que están en transición del manejo de los

programas ajustados y requieren instrumentos de evaluación acordes al enfoque del programa, las alternativas presentadas podrán ser una base para la construcción de sus propios instrumentos.

#### 4.2. Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación que a continuación se propondrán se eligieron pensando en una evaluación cotidiana, básicamente en la evaluación formativa (aunque pueden ser utilizados en la evaluación inicial), que reflejen experiencias lo más auténticas posibles, que promuevan la reflexión y la discusión entre profesores y alumnos, la metacognición y permitan al profesor marcar pautas sobre el aprendizaje de sus estudiantes y tomar decisiones como resultado de dichas pautas. En lo posible se evitó medir la memorización de datos o conocimientos puramente declarativos.

La organización de los instrumentos será la siguiente:

- Antecedentes.
- Descripción del instrumento presentado.
- Descripción de aplicación práctica.
- Resultados obtenidos.
- Relación guardada del instrumento propuesto con los aprendizajes del programa de CLI I – IV.

### 4.3. Exámenes de ejecución<sup>1</sup>

El primer instrumento de evaluación que propongo es el examen de ejecución. Este tipo de exámenes viene a ser una contrapropuesta a los exámenes tradicionales. Esta propuesta pone de manifiesto que los exámenes escritos, contrario a lo que pudiera suponerse, pueden ser un buen instrumento de evaluación de comprensión de lectura siempre y cuando, como sostiene Bonilla y Rodríguez (2003) requieran de la construcción de una respuesta, producto o demostración por parte del alumno.

#### 4.3.1. Antecedentes.

Los exámenes de ejecución son una propuesta de instrumento de evaluación que se desarrolla a partir del enfoque constructivista. Este tipo de exámenes viene a ser una contrapropuesta a los exámenes tradicionales como los de opción múltiple pues se ha demostrado, como afirma López y Rodríguez (2003, 2) que *éstos no son buenos indicadores del rendimiento académico en general y de la lectura en particular [...] y utilizarlos como único medio de evaluación entraña una visión mecanicista sobre el aprendizaje.*

Una de las limitantes de los exámenes tradicionales como los de opción múltiple es que invariablemente hay una respuesta correcta y esto, en el caso de la comprensión de lectura, resulta contradictorio que se pretenda una sola forma de interpretar un texto si, como se dijo, la lectura es un proceso dinámico en el que están en juego una serie de elementos como los conocimientos previos del lector, que en ningún caso serán idénticos a los de otro.

#### 4.3.2. Descripción de los exámenes de ejecución

Los exámenes de ejecución son exámenes escritos que evalúan competencias en lugar de conocimientos aislados. Aunque se orientan a las competencias en general, son utilizados para evaluar conocimiento procedimental y actitudinal.

Los exámenes de ejecución tienen tres características básicas:

- Los estudiantes construyen las respuestas en vez de seleccionarlas. Las preguntas son abiertas, el alumno las contesta con base en lo que leyó, en su interpretación, en las habilidades que tuvo que poner en juego al momento de leer e incluso en su opinión sobre la información del texto.

---

<sup>1</sup> La propuesta presentada es modificación de la propuesta original de López Guadalupe y Rodríguez Mara 2003, págs. 67 – 98.

- Los formatos de evaluación permiten a los profesores observar el desempeño de los estudiantes a partir de tareas específicas. Es imprescindible que al elaborar las preguntas el profesor tenga claro que no habrá una sola respuesta. Por lo tanto deberá contar con indicadores que le permitan observar lo más objetivamente posible la gama de respuestas presentadas.
- Los principios de evaluación revelan los patrones del procesamiento y el aprendizaje de los estudiantes. Las preguntas serán un reflejo de lo que el profesor está evaluando, que en ningún caso será conocimiento declarativo aislado. En la medida de lo posible, cada pregunta, o las preguntas e su conjunto, valorarán los tres tipos de conocimiento.

López y Rodríguez (2003) señalan que aunque este tipo de exámenes promueven la evaluación de competencias, tienen limitantes. Dentro de las limitantes señalan:

- **Problemas de interpretación.** La discrecionalidad inevitablemente estará presente al momento de interpretar las respuestas. Esta discrecionalidad no sólo parte del profesor, puede tener varias fuentes. Del que elabora el examen, el que la responde y el que evalúa. Por ello se sugiere que el diseñador del examen y el evaluador sean la misma persona y asegurarse de que las instrucciones o las tareas a ejecutar sean claras para el estudiante.
- **Discrepancia entre el contexto de la evaluación y el salón de clase.** Es común que las clases regulares tengan una duración determinada y al examen se le asigne un tiempo menor o mayor. De igual manera el tipo de actividades que se ocupan en el aula debe coincidir con las que se realizan en un examen de ejecución de lo contrario se crearán conflictos a los estudiantes y los resultados no serán confiables.
- **Poca claridad en las instrucciones o en el lenguaje del instrumento.** El profesor debe asegurarse que las instrucciones han sido comprendidas por sus estudiantes y que el lenguaje utilizado en el examen es similar al lenguaje utilizado durante las sesiones. Ello evitará confusiones que nada tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes.
- **Interpretación equivocada de las preguntas.** Es probable que el estudiante crea que entendió determinada instrucción y la malinterprete, por lo tanto, su respuesta será inadecuada o incompleta.

Moskal (citado en López y Rodríguez, 2003) afirma que la técnica más utilizada para evaluar los exámenes de ejecución consiste en la adaptación de escalas

descriptivas en las que en cada nivel de puntuación se especifican los criterios adoptados para la clasificación de las respuestas dentro de la escala y se describen las características de las mismas que se considera podrían pertenecer a cada uno de estos niveles de puntuación.

Las escalas descriptivas disminuyen considerablemente la discrecionalidad al momento de la evaluación porque hay elementos definidos respecto a qué se espera en cada uno de los niveles de puntuación. Sin embargo, puede ser que al momento de evaluar, el profesor se encuentre con respuestas que no están incluidas en ningún nivel de la escala. En este caso se tomarán dos criterios. Por un lado si la respuesta del alumno corresponda a una interpretación equivocada de la pregunta, ésta se contará como puntaje cero dentro de la escala. Por otro lado, si el alumno da una respuesta que evidencia sus habilidades para resolver el problema que se le está presentando, pero el profesor no había tomado en consideración este tipo de respuestas en su escala, necesitará hacer una revaloración de la misma y justificarla; no obstante dicha revaloración no influirá en el resultado de los demás estudiantes, en todo caso, se tomará como un evento especial.

De acuerdo con López y Rodríguez (2003), existen dos métodos generales de evaluación: por un lado el analítico, que consiste en evaluar cada uno de los aspectos que intervienen en la realización de una tarea y por otra parte existe el método holístico en donde los principios se consideran combinadamente en una sola escala descriptiva.

Independientemente del método adoptado, lo más importante para la evaluación de los exámenes de ejecución es el planteamiento de las preguntas del examen y los criterios en la escala de evaluación ya que si éstos no están bien definidos o son ambiguos, muy probablemente la evaluación no refleje de manera real las habilidades de cada estudiante. De igual manera, si las preguntas no están bien planteadas, no son entendibles para el alumno o el lenguaje no es claro, los resultados obtenidos podrían no reflejar la apropiación de conocimiento por parte del estudiante.

**4.3.3. Esquema del examen de ejecución propuesto para la segunda unidad del programa CLI IV del Colegio.**

<b>Nombre del instrumento</b>	Examen de ejecución a partir del texto <i>Remedy gone to pot.</i>
<b>Duración de aplicación</b>	90 – 120 minutos
<b>Aprendizajes a evaluar</b>	1. “Identificará las claves dentro de la información de textos en inglés para reconocer la intención del autor.” 2. “Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.”
<b>Tipo de la evaluación</b>	Evaluación formativa.

**Secciones que integran el examen de ejecución propuesto:**

<b>Sección</b>	<b>Objetivo</b>
I	Reactivar conocimientos previos (con valor cero para la escala de calificación)
II	Introducir al estudiante a la información del texto.
III	Detectar la organización textual del recuadro del texto. Relación entre organización textual y la función comunicativa del texto.
IV	Reflexión sobre la intención del autor.
V	Promover la metacognición del alumno.

#### 4.3.4. Descripción de aplicación de un examen de ejecución al Programa del Colegio.

Los criterios adoptados para la elaboración del examen de ejecución, fueron los siguientes:

- La propuesta del examen de ejecución se basó en la selección de textos delimitada en el marco teórico del programa de CLI I – IV, es decir, textos significativos, explotables, auténticos y accesibles.
- Preguntas que tienden a evaluar competencias y evitan respuestas que aluden a conocimiento declarativo exclusivamente.
- El examen se aplicó a un grupo de cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, turno matutino y a un total de 24 estudiantes.
- La duración del examen fue de 90 a 120 minutos como máximo, es decir, el tiempo aproximado de una clase – taller del Colegio.
- En la medida de lo posible se utilizó lenguaje, instrucciones y tipo de ejercicios similares al de sus clases regulares.
- La aplicación del instrumento fue realizado por la diseñadora del mismo para evitar algunas de las limitantes señaladas en el apartado anterior como poca claridad en las instrucciones o en el lenguaje del instrumento o Interpretación equivocada de las preguntas.
- Las instrucciones fueron leídas en voz alta y se preguntó a los estudiantes si habían sido comprendidas y si sabían con certeza lo que se esperaba de ellos.
- Como las estrategias de vocabulario no eran un aprendizaje a evaluar, el texto que sirvió para el examen incluyó un glosario, mismo que se escribió en el pizarrón, además los alumnos tuvieron la opción de usar diccionario bilingüe.
- La longitud del texto fue de dos cuartillas, incluyendo ilustraciones y recuadros.
- Por cuestiones de claridad, el texto presentado como anexo se recapturó respetando el formato original, tipografía e ilustraciones; sin embargo en el examen se utilizó el texto original.

El examen de ejecución tuvo las siguientes características:

Fue diseñado para estudiantes de cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM para evaluar la segunda unidad del programa de Comprensión de lectura en inglés, cuyo propósito es: “Al finalizar esta unidad, el alumno utilizará sus estrategias de lectura, conocimientos discursivos y lingüísticos para reconocer la intención del autor.”

Para lograr este propósito el programa propone dos aprendizajes: “Identificará las claves dentro de la información de textos en inglés para reconocer la intención del autor” y “Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.”

Aunque el examen de ejecución se diseñó con cuatro secciones, para cuestiones de seguimiento y de interpretación de resultados se tomaron en cuenta solamente cuatro preguntas: tres de respuesta breve y una de respuesta extensa. Sin embargo, en la primera parte del examen se incluyeron “preguntas introductorias” que tienen por objetivo centrar al alumno en el texto, introducirlo a la información del mismo.

Las “preguntas introductorias” se incluyeron debido a la naturaleza misma de la materia: comprensión de lectura de textos en inglés. La sección I del examen se enfocó a explorar los conocimientos previos del estudiante.

La sección II tiene como objetivo centrar al estudiante en la información del texto e introducirlo a la información del mismo.

El cuadro de la sección III da elementos al alumno sobre organización cronológica de la información del recuadro. La pregunta dos de esta misma sección se refiere a la organización textual propiamente y la pregunta cuatro lleva al alumno a reflexionar sobre la relación entre la organización textual y la función comunicativa del texto.

La pregunta uno de la sección IV es una pregunta de respuesta extensa que capitaliza las habilidades del estudiante en las otras tres preguntas cortas para llevarlo a reflexionar sobre la intención del autor.

Finalmente las dos últimas preguntas del examen tienen dos objetivos. Por un lado servir como poslectura o cierre de la actividad y, por el otro, promover la metacognición del alumno y evaluar actitudes, aunque en este examen en particular no se tomaron en cuenta para cuestiones de análisis.

Para cuestiones de esta propuesta sólo se dio puntaje a las cuatro preguntas que constituyen el examen de ejecución, por ser éstas las que reflejan específicamente las habilidades que el instrumento evalúa y que se indican en los aprendizajes a evaluar; sin embargo, en su conjunto, el examen está dirigido a evaluar

competencias ya que incluye aspectos de los tres tipos de conocimiento, como se analizó en el cuadro de las *secciones que integran el examen de ejecución*.

El método que se utilizó para la evaluación fue el método holístico ya que así se pudieron efectuar juicios más amplios respecto al proceso que siguió el alumno para presentar el producto final, es decir, la solución que dio a las preguntas que se le presentaron.

Las escalas descriptivas utilizadas se diseñaron para las tres preguntas de respuesta corta y para la pregunta de respuesta larga que se explicó en párrafos anteriores. Las escalas fueron las siguientes.

Pregunta de respuesta corta 1: *Tomando en cuenta cómo presenta el autor la información de la primera parte de su texto (modales, frases nominales, conectores) así como el cuadro anterior, cuál es la organización textual que utiliza el autor. Justifica tu respuesta*

Nivel 4	<p>La respuesta cubre satisfactoriamente todos los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta toma en cuenta el uso de modales que el autor hace.</li> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta toma en cuenta el uso de frases nominales que aparecen en el texto.</li> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta revisa los conectores del texto y su función.</li> </ul> <p>Existe evidencia de que identifica que el cuadro que se le presenta lleva un orden cronológico.</p>
Nivel 3	<p>La respuesta cubre de manera satisfactoria la mayoría de los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia implícita o explícita de que para emitir su respuesta el estudiante reconoce el uso y funciones de conectores.</li> <li>• Existe evidencia implícita o explícita de que para emitir su respuesta el estudiante reconoce el uso y funciones de modales.</li> </ul> <p>Existe evidencia implícita o explícita de que para emitir su respuesta el estudiante reconoce el uso y funciones de frases nominales.</p>
Nivel 2	<p>La respuesta cubre de manera satisfactoria algunos aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia explícita o implícita de que el alumno reconoce el uso y funciones de conectores.</li> <li>• Existe evidencia explícita o implícita de que el alumno reconoce el uso y funciones de los modales y cómo éstos matizan el discurso del autor.</li> </ul>
Nivel 1	La respuesta es inadecuada o no la justifica
Nivel 0	No responde la pregunta

Pregunta de respuesta corta 2. *Tomando en cuenta el formato, la información del texto así como la organización textual del mismo, ¿qué función comunicativa dirías que predomina en este texto? Justifica tu respuesta.*

Nivel 3.	<p>La respuesta cubre satisfactoriamente todos los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta toma en cuenta la información del texto así como su organización textual.</li> <li>• Resalta la relación entre formato y función comunicativa del texto</li> <li>• Hay correspondencia entre los argumentos con los que justifica su respuesta y la función comunicativa que resalta.</li> </ul>
Nivel 2	<p>La respuesta cubre de manera satisfactoria la mayoría de los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta toma en cuenta la información del texto así como su organización textual.</li> <li>• Hay correspondencia entre los argumentos con los que justifica su respuesta y la función comunicativa que resalta.</li> </ul>
Nivel 1.	La respuesta es inadecuada o no la justifica
Nivel 0	No responde la pregunta

Pregunta de respuesta extensa 1. A lo largo del texto el autor utiliza diversos elementos como formato, función comunicativa, organización textual, determinados modales y conectores. Tomando en cuenta dichos elementos que ya revisaste en las secciones anteriores, ¿cuál crees que es la intención del autor al escribir su texto? Justifica tu respuesta.

Nivel 5	<p>La respuesta cubre satisfactoriamente todos los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia de que para emitir su respuesta toma en cuenta sus razonamientos de las dos preguntas anteriores.</li> <li>• Es evidente que la justificación a su respuesta es resultado de sus argumentaciones anteriores.</li> <li>• Existe evidencia de que el estudiante reconoce la relación entre la organización textual, la función comunicativa y la intención del autor.</li> </ul>
Nivel 4	<p>La respuesta cubre de manera satisfactoria la mayoría de los aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es evidente que la justificación a su respuesta es resultado de sus argumentaciones anteriores.</li> <li>• Existe evidencia de que el estudiante reconoce la relación entre la organización textual, la función comunicativa y la intención del autor.</li> </ul>
Nivel 3	<p>La respuesta cubre de manera satisfactoria algunos aspectos de la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es evidente que la justificación a su respuesta es resultado de sus argumentaciones anteriores.</li> </ul>
Nivel 2	<p>Aunque la respuesta tiene argumentación que la respalda, ésta no necesariamente tiene relación con sus argumentos anteriores.</p>
Nivel 1	<p>La respuesta es inadecuada o no la justifica.</p>

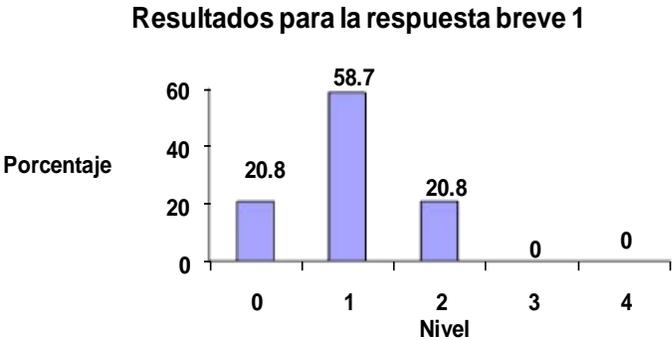
Nivel 0	No responde la pregunta
---------	-------------------------

4.3.5. Resultados obtenidos.

El examen se aplicó a un grupo de cuarto semestre con un total de 24 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel oriente turno matutino.

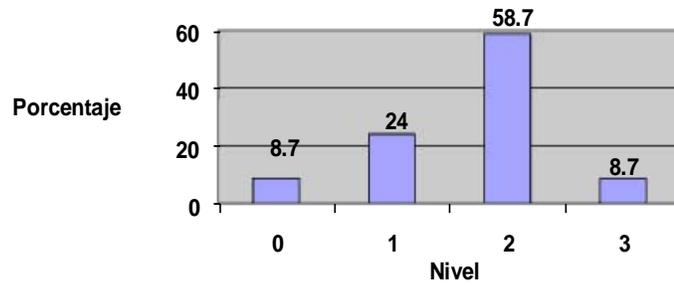
Como se muestra en las preguntas y en las habilidades necesarias para contestarlas, los reactivos requerían que el estudiante relacionara y conectara las ideas de una respuesta con la siguiente.

Gráfica por respuesta:

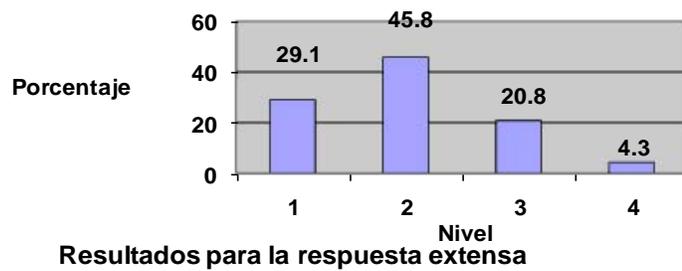


Para la primera pregunta breve el gráfico demuestra que el 57.8 % de los estudiantes se quedó en el nivel 1, es decir aunque daban respuesta, no la justificaban.

### Resultados para la respuesta breve 2



Para la segunda pregunta breve los resultados muestran que el 58.7 % se quedó en el nivel 2, es decir, los alumnos logran identificar la función comunicativa predominante del texto aunque la justificación que dan es pobre o bien, no relacionan esta pregunta con la anterior.



En la pregunta extensa los estudiantes 45.8 % de los estudiantes obtuvieron el nivel 2. Lo anterior refleja que los estudiantes, una vez más, no notan la relación de sus respuestas anteriores para la elaboración de esta tercera respuesta. Sin embargo, al contrario de las preguntas anteriores, los niveles tres y cuatro sí se lograron aunque en menor porcentaje.

Los resultados en su conjunto revelan que los estudiantes sí sabían lo que se les preguntaba, diferenciaron entre función comunicativa e intención del autor; sin embargo sus respuestas son aisladas, poco argumentadas y reflejan escasa reflexión.

Aunque sólo se tomaron en cuenta tres preguntas del total del examen (debido a que la intención específica de este examen era evaluar habilidades) al leer el examen en su conjunto se aprecia que los estudiantes obtuvieron ideas significativas del texto, tomaron una postura ante lo que leyeron y realizaron una reflexión en torno al aprendizaje que este texto les dejó.

Los alumnos tienen herramientas para la comprensión del texto, no obstante les falta reflexionar respecto a cómo las ideas contenidas en él, la estructura y elementos sintácticos que el autor utiliza tienen un cierto sentido e intención.

La parte donde mejor se desempeñaron los estudiantes fue la de conocimientos previos y las preguntas introductorias, así como en el cuadro final que contrasta sus conocimientos previos con los conocimientos adquiridos después de la lectura. Lo anterior demuestra que los estudiantes poseen habilidades para extraer información del texto, pero sus habilidades reflexivas y metacognitivas requieren ser ejercitadas para lograr un mayor desarrollo.

Los resultados obtenidos llevaron a la reflexión al profesor del grupo respecto a acciones a tomar. Es evidente que los estudiantes necesitan más ejercitación para lograr el dominio de los aspectos evaluados.

Para presentar los resultados en esta tesis se tenían al menos tres posibilidades:

- Rediseñar el examen y volverlo a aplicar al mismo grupo para obtener nuevos resultados.
- Mostrar los resultados de la aplicación del mismo examen a otro grupo y compararlos.
- Mostrar los resultados originales del grupo seleccionado y diseñar un plan de acción.

La primera opción no resultó viable porque la autora de esta investigación decidió que al hacerlo se estarían manipulando los resultados originales para mostrar cifras más elevadas. Además, el objetivo de este instrumento de evaluación es detectar los avances del grupo en relación a estos aprendizajes y, en consecuencia, diseñar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar los aprendizajes plasmados en el programa de estudios.

La segunda opción, aunque viable, implicaba modificar la estructura de la presentación de esta investigación, es decir, se tendría que hacer lo mismo con los otros instrumentos de evaluación presentados. Por otro lado, la comparación entre dos grupos no modifica los resultados obtenidos en el grupo presentado. Lo

que se necesita es modificar las estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes de esta unidad.

Finalmente se optó por la tercera opción, es decir, presentar los resultados originales y tomar las medidas necesarias para que los estudiantes logren apropiarse de los aprendizajes evaluados.

El instrumento de evaluación fue valioso en el sentido de que logró detectar carencias en los alumnos en cuanto a la apropiación de aprendizajes y con ello, permitirle al grupo, profesor y alumnos rediseñar estrategias de enseñanza – aprendizaje.

#### 4.3.6. El examen de ejecución como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.

Los exámenes de ejecución están diseñados para evaluar competencias, aunque en general son muy útiles para evaluar habilidades y actitudes. De esto se desprende que en relación con los aprendizajes del programa, un examen de ejecución puede ser aplicable casi a cualquiera de ellos.

Particularmente, aquellos aprendizajes que promueven las habilidades y las actitudes son blanco propicio para ser evaluados con este tipo de instrumentos. Se propone que estos tipos de exámenes se utilicen preferentemente para aprendizajes que tengan que ver con la aplicación, ejercitación, uso de determinadas herramientas o habilidades. El uso de este instrumento para evaluar aprendizajes que tienen que ver con la presentación, reconocimiento, e identificación de ciertos elementos podría limitar sus ventajas puesto que se estaría preponderando un conocimiento declarativo más que la aplicación como estrategia o habilidad de este conocimiento en un texto.

Para el programa de CLI I (2006:15 – 24) se sugiere el uso de exámenes de ejecución para los siguientes aprendizajes:

- Aplicará sus estrategias de lectura en lengua materna para facilitar su lectura en lengua inglesa.
- Empleará estrategias de lectura en inglés para desarrollar su habilidad como lector.
- Hará uso de índices para localizar información pertinente.

- Usará el diccionario como herramienta para localizar el significado de palabras desconocidas.
- Desarrollará la tolerancia a la incertidumbre ante vocabulario desconocido para evitar el uso excesivo de diccionario.
- Utilizará el conocimiento de las frases nominales en inglés como estrategia par conocer la descripción de elementos.

Para el programa de CLI II (2006:22 – 29) se sugiere el uso de exámenes de ejecución para los siguientes aprendizajes:

- Aplicará estrategias de lectura para facilitar su comprensión de textos en inglés.
- Asociará significados dentro de un texto para reconocer las relaciones semánticas.
- Aplicará en un texto en inglés, sus conocimientos sobre voz pasiva para identificar el énfasis que se da a la acción.
- Relacionará la información que presentan los organizadores gráficos con el texto, para incrementar su nivel de comprensión.

Para el Programa de CLI III (2006:30 – 37) se sugiere el uso de exámenes de ejecución para los siguientes aprendizajes:

- Utilizará conocimientos previos sobre estrategias de lectura para ampliar su comprensión.
- Obtendrá información precisa de un texto para realizar actividades académicas.
- Inferirá el significado de palabras y verbos compuestos, con base en el contexto, y valorará su utilidad en la comprensión.
- Utilizará los diferentes tipos de lectura para elaborar organizadores gráficos a partir de textos en inglés.

- Identificará la organización textual mediante la aplicación de sus conocimientos previos sobre cohesión y coherencia para llevar a cabo la lectura detallada.
- Manejará la paráfrasis en español para explicar las ideas de un texto en inglés.

Para el Programa de CLI IV (1996: 38 – 44) se sugiere el uso de exámenes de ejecución para los siguientes aprendizajes:

- Diferenciará los hechos de las opiniones expresados en un texto en inglés por medio de la lectura detallada, para comprobar la credibilidad de la información.
- Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.
- Elaborará mapas conceptuales como recursos gráficos para representar jerárquicamente conceptos sobre un tema determinado.
- Aplicará sus conocimientos discursivos y lingüísticos para establecer las relaciones que guardan las ideas de un texto a través de un mapa conceptual.
- Empleará sus conocimientos de organización textual para resumir en español el contenido de un texto.

Los aprendizajes arriba señalados se eligieron porque en ellos se refleja básicamente el desarrollo de habilidades académicas y de lectura, sin embargo se sugiere tomar en cuenta que los exámenes de ejecución tienden a evaluar competencias, por lo tanto, el profesor diseñará este tipo de exámenes considerando los tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental (desarrollo de habilidades) y actitudinal. Asimismo, se sugiere al profesor elaborar escalas descriptivas para cada una de las preguntas elaboradas de tal manera que al hacer un análisis del resultado de los exámenes éste resulte de utilidad para la toma de decisiones.

#### 4.4. Mapas conceptuales.

Otra de las propuestas de esta tesis es la evaluación de algunos aprendizajes del programa de CLI por medio de la elaboración de mapas conceptuales. En este apartado se abordarán sus antecedentes, características, aplicación de mapas conceptuales a un aprendizaje del programa, análisis de resultados y la relación entre este instrumento y algunos aprendizajes del programa.

##### 4.4.1. Antecedentes.

Los mapas conceptuales se basaron en la teoría Aprendizaje significativo de desarrollada por Ausubel en 1960.(citado en wikipedia, 2007) Según este autor, el aprendizaje significativo ocurre cuando una persona de manera consciente y explícitamente vincula los nuevos conceptos a otros que ya posee.

Existe una relación directa entre el aprendizaje significativo y la duración y la aplicación a largo plazo de dichos aprendizajes a diversas áreas de la vida. Esto es, entre mayor significativo sea un aprendizaje para una persona, menos tenderá a olvidarlo, lo incorporará a sus conocimientos previos y lo utilizará en diversas áreas de su vida cotidiana, académica o no.

##### 4.4.2. Descripción de los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales “son instrumentos desarrollados por Novak y Gowin en 1988 (citado en <http://comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluacion.htm>) en la Universidad de Cornell para estudiar la formación de conceptos y significados en los niños”.

Aunque originalmente se diseñaron para estudiar la formación de significados en los niños, actualmente los usos de los mapas conceptuales son diversos; entre ellos:

- Generar ideas.
- Diseñar una estructura compleja (textos largos, hipermedia, páginas Web, etcétera).
- Comunicar ideas complejas.
- Contribuir al aprendizaje de los alumnos integrando explícitamente conocimientos nuevos y antiguos.
- Evaluar la comprensión o diagnosticar la incompreensión.
- Explorar el conocimiento previo y los errores de concepto.

- Fomentar el aprendizaje significativo para mejorar el éxito de los estudiantes.
- Medir la comprensión de conceptos.

Básicamente un mapa conceptual es la representación esquemática de un conjunto de conceptos, la relación que guardan entre si y la jerarquía entre ellos. Para Novak (1988), “Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre los conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras enlace o conectores para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición.”

Aunque la construcción de los mapas conceptuales refleja la estructura de pensamiento de cada persona y la manera en que construye significado, existen una serie de pasos generales en la construcción de mapas conceptuales que deben observarse para cumplir con los requerimientos mínimos de elaboración e interpretación:<sup>2</sup>

1. Seleccionar. Una vez que se ha leído un texto, seleccionar los conceptos con los que se va a trabajar, es decir, aquellos que se consideren más relevantes o se quieran destacar. Hacer un listado sin repetir conceptos

Ejemplo:

- ✓ Colores
- ✓ Primarios
- ✓ Secundarios
- ✓ Verde
- ✓ Rojo
- ✓ Azul
- ✓ Amarillo

2. Agrupar. Una vez que se hizo la selección de los conceptos que integrarán el mapa, el siguiente paso es agruparlos por orden de cercanía, es decir, hacer grupos genéricos:

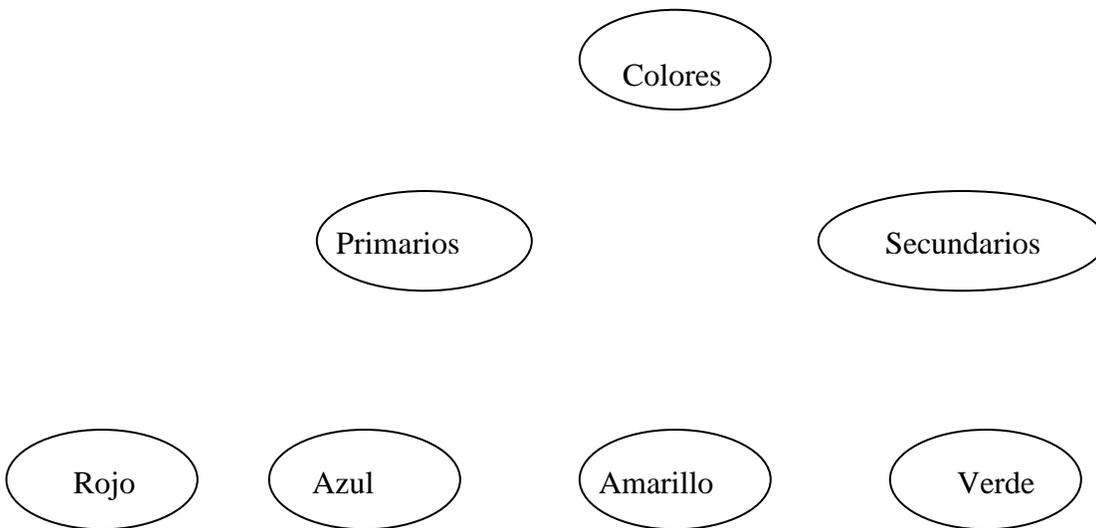
- ✓ Colores
- ✓ Primarios

---

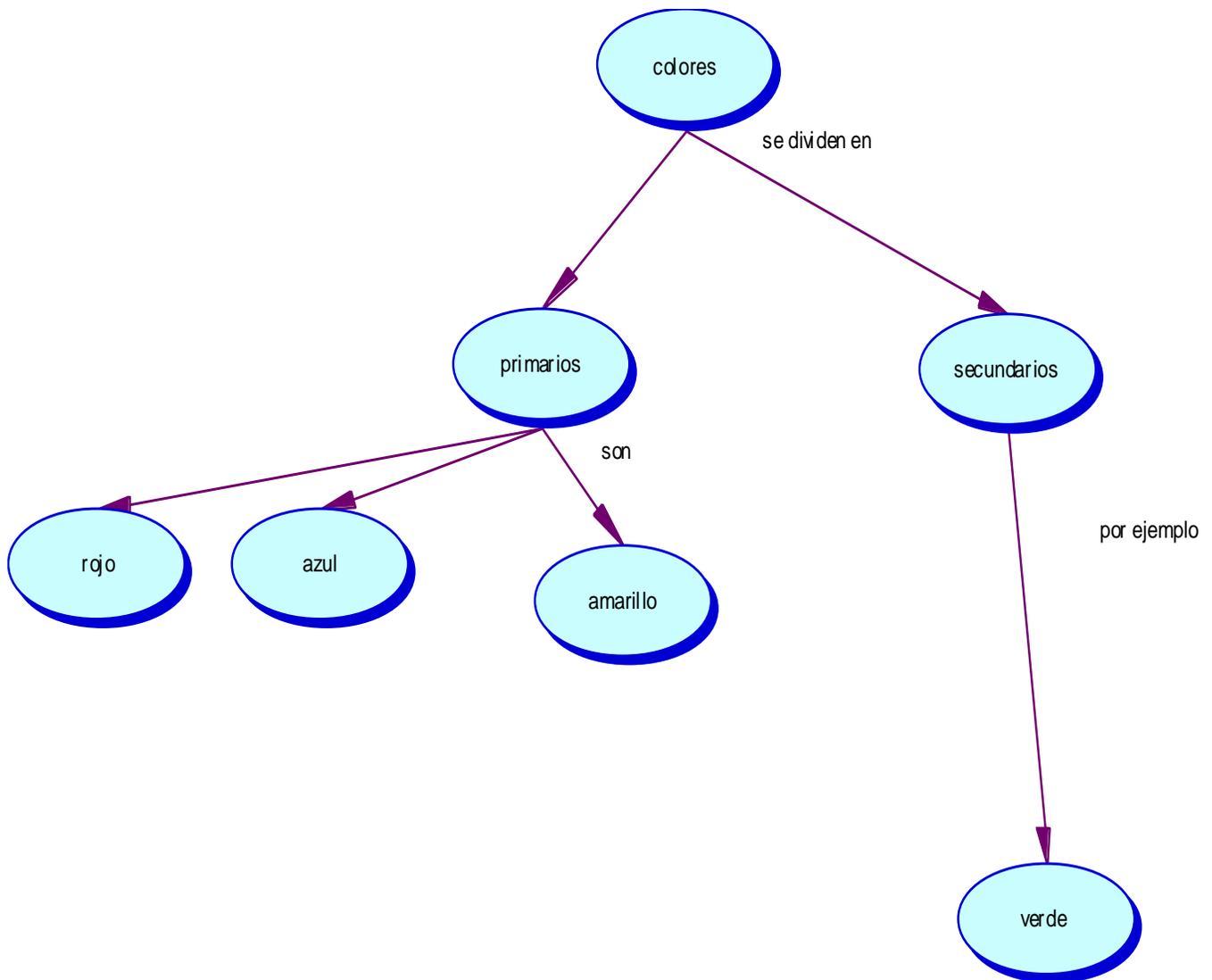
<sup>2</sup> Los pasos para la construcción de mapas conceptuales se tomó de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa\\_conceptual](http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceptual). Los ajustes a la propuesta, ejemplos y adaptación al Programa de Comprensión de Lectura en Inglés del C.C.H son responsabilidad de la autora de la tesis.

- ✓ Secundarios
- ✓ Rojo, azul, amarillo.
- ✓ Verde.

3. Ordenar. Se sugiere ordenar los conceptos de lo más general o abstracto a lo más concreto y específico.

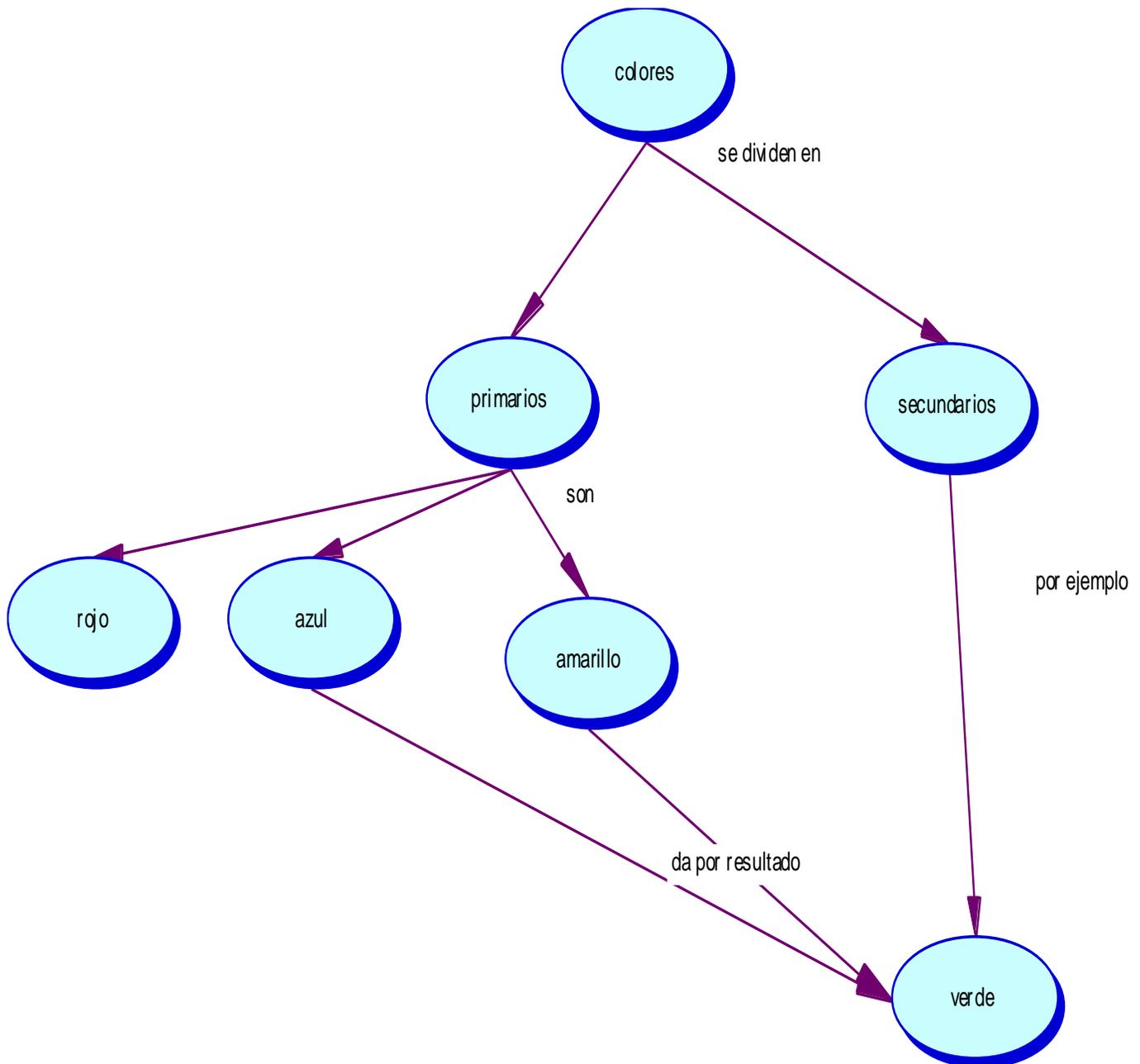


4. Representar. Situar los conceptos en el diagrama. Esto puede realizarse en este momento o hacerlo desde un principio, como se ha venido realizando.
5. Conectar. Esta es la fase que nos revelará la manera en que el estudiante relaciona conceptos, cómo los jerarquiza y, en general, cómo estructura su pensamiento. Las relaciones que haga, los enlaces que elabora tendrán que dar como resultado una sentencia correcta: por ejemplo, *El verde es un color secundario*. La dirección de las flechas nos indican cómo se forman las sentencias.



6. Comprobar el mapa. Una vez que el mapa está en este punto de elaboración es recomendable verificar que los conceptos, relaciones y jerarquizaciones sean correctas a través de la revisión grupal, puntos de vista del profesor, volver a revisar el texto base, etcétera.

7. Reflexionar sobre el mapa para buscar nuevas relaciones. De esta manera se estará aportando nuevo conocimiento sobre la materia o texto en cuestión. En el ejemplo que se ha estado elaborando, se pueden encontrar nuevas relaciones.



Los mapas conceptuales resultan un instrumento de evaluación muy confiable porque, como ya se mencionó, reflejan cómo está estructurado el pensamiento del estudiante, el tipo de relaciones que hace, las jerarquizaciones que establece y, por tanto, podría considerarse que la elaboración del mapa conceptual es una especie de “radiografía” del pensamiento del alumno.

Tanto para la elaboración como para la evaluación los mapas conceptuales se clasifican como de alta y baja dirección. Para cuestiones de aprendizaje de elaboración de mapas conceptuales se sugiere el uso de mapas de alta dirección, es decir, solicitar al alumno que complete un mapa en lugar de pedirle que elabore uno.

Por otro lado, según Ruíz Primo (1990, citado en <http://www.monografías.com/trabajos21/mapa-conceptual-quimica/mapaconceptual-quimica.shtml>) la elaboración de mapas conceptuales de baja dirección “presupone un alto grado de conocimiento para poder producir una representación significativa... la práctica de esta técnica representa mayor dificultad para emitir criterios de comparación y dar puntuaciones.”

Por lo anterior, es necesario que aunque al inicio se trabaje con mapas conceptuales de alta dirección paulatinamente se vayan cambiando a la elaboración de mapas de baja dirección porque éstos pueden ser un factor de riesgo para evaluar si el estudiante no tiene suficiente práctica en su elaboración porque presuponen que éste:

- Reportará acerca de la tarea, materia, lectura o trabajo en cuestión
- Tendrá los elementos suficientes para elaborar un mapa conceptual y aplicarlo a un tema en particular.

Para evaluar con un mapa de alta direcciones existen varias opciones de elaboración:<sup>3</sup>

- Dar al estudiante un conjunto de relaciones y un conjunto de conceptos y pedirles que establezcan las jerarquías y los nexos entre los conceptos y las relaciones.
- Dar un listado de conceptos y un mapa vacío. Solicitar a los alumnos que completen el mapa colocando los conceptos en el lugar adecuado.
- Dar a los alumnos un conjunto de relaciones y un mapa sólo con los conceptos y pedir a los estudiantes que establezcan las relaciones apropiadas.

---

<sup>3</sup> Tomado de <http://comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluacion.htm>

- Dar un mapa incompleto a los estudiantes y pedirles que agreguen las relaciones y conceptos que faltan.

Es importante que el profesor que decida utilizar el mapa conceptual como modelamiento y práctica de la elaboración de éstos se asegure que ha trabajado suficientemente en el aula en la elaboración de los mismos, especialmente con los de alta dirección y que sus modelos sean semejantes a los que aplicará en la evaluación.

La elaboración de mapas conceptuales en el aula puede tener variantes, es decir, se puede empezar por el llenado grupal de un mapa incompleto que el profesor haya elaborado de antemano a partir de una lectura; discutir la pertinencia de relaciones, la jerarquización, la inclusión de nuevos conceptos y categorías, etcétera. Posteriormente, se sugiere la práctica de los mismos en grupos más pequeños hasta llegar a la elaboración de mapas de alta y baja dirección de manera individual con las variantes antes mencionadas.

Para evaluar un mapa conceptual existen diferentes criterios. Se mencionarán dos.

Bobbie Bartels(citado en <http://comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluación>) sugiere tres categorías con cuatro criterios de desempeño en cada una de ellas:

a) Conceptos y Terminología.

3 puntos	Muestra un entendimiento del concepto y usa una notación y una terminología adecuada.
2 puntos	Comete algunos errores en la terminología empleada y muestra algunos vacíos en el entendimiento del concepto.
1 punto	Comete muchos errores en la terminología y muestra vacíos conceptuales profundos.
0 punto	No muestra ningún conocimiento en torno al concepto tratado.

b) Conocimiento de las relaciones entre conceptos.

3 puntos	Identifica todos los conceptos importantes y demuestra un conocimiento de las relaciones entre éstos.
2 puntos	Identifica importantes conceptos pero realiza algunas correcciones erradas
1 punto	Comete muchos errores en las relaciones hechas.
0 punto	No muestra ningún conocimiento en torno a las relaciones entre conceptos.

c) Habilidad para comunicar conceptos a través del mapa conceptual.

3 puntos	Construye un mapa conceptual apropiado y completo, incluyendo ejemplos, colocando los conceptos en jerarquías y conexiones adecuadas y colocando relaciones en todas las conexiones, dando como resultado final un mapa que es fácil de interpretar.
2 puntos	Coloca la mayoría de los conceptos en una jerarquía adecuada estableciendo relaciones apropiadas la mayoría de las veces, dando como resultado un mapa fácil de interpretar.
1 punto	Coloca sólo unos pocos conceptos en una jerarquía apropiada y usa sólo unas pocas relaciones entre los conceptos, dando como resultado un mapa difícil de interpretar.
0 punto	Produce un resultado final que no es un mapa conceptual.

Los principios presentados en las tres categorías anteriores incluyen términos como “algunos errores”, “muchos errores”, “conceptos importantes”, “pocos conceptos”. El valor que se le dé a estas categorizaciones dependerá de cada caso en concreto y será el profesor quien designe el valor específico a cada uno de estos términos.

Otra forma de evaluación del mapa conceptual es la propuesta de Schau y Mattern (en [http://www.monografias.com./trabajos\\_21/mapa-conceptual-quimica/mapa-conceptual-quimica.shtml](http://www.monografias.com./trabajos_21/mapa-conceptual-quimica/mapa-conceptual-quimica.shtml)) que sugiere que la evaluación de un mapa se haga con base en la comparación de un mapa modelo elaborado por el profesor y, de preferencia avalado por otros.

Los aspectos a considerar en la elaboración del mapa modelo son:

- Organización. La estructura del mapa refleja dominio del contenido.
- Que el profesor y los expertos que avalen el mapa modelo identifiquen las proposiciones (conceptos y palabras de enlace) que se consideren sean sustanciales para el dominio del tema.

A partir de este mapa modelo, el profesor podrá hacer comparaciones, evaluar cómo el alumno construye significado y hacer sus propias escalas de evaluación siempre y cuando estas escalas no se salgan de lo señalado en el programa.

La elaboración del mapa modelo, a su vez, reflejará la manera de procesar la información del profesor, es decir, la palabra “modelo” no significa que ese mapa sea “el mapa conceptual”, por lo tanto el profesor no esperará que el mapa construido por sus estudiantes sea una reproducción exacta del primero. Por lo anterior es importante que el profesor no se base en un solo criterio de evaluación, sino que tome como referencia las categorías de Bobby Bartels con sus propias escalas y modificaciones así como la elaboración de su propio modelo.

Finalmente, es necesario considerar que los mapas conceptuales de alta dirección se recomiendan al inicio de la elaboración de éstos en clase, pero se sugiere que paulatinamente éstos se sustituyan por mapas de baja dirección para así tener elementos concretos del pensamiento de cada estudiante, de las relaciones y jerarquías que establece entre conceptos.

#### 4.4.3. Esquema del mapa conceptual propuesto para la tercera unidad del programa CLI IV del Colegio.

<b>Nombre del instrumento</b>	Mapa conceptual a partir del texto <i>Talking to your parents – or other adults.</i>
<b>Duración de aplicación</b>	40 -60 minutos
<b>Aprendizajes a evaluar</b>	“Elaborará mapas conceptuales como recursos gráficos para representar jerárquicamente conceptos sobre un tema determinado.”
<b>Tipo de la evaluación</b>	Evaluación formativa.

#### 4.4.4. Descripción de la aplicación de un mapa conceptual aplicado a un texto.

En este apartado se verá la construcción de un mapa conceptual de un alumno a partir de la lectura de un texto que se trabajó en clase.

El texto trabajado fue sobre la adolescencia (ver anexo 3) y la parte de elaboración del mapa conceptual fue como poslectura, es decir, una vez que se había realizado la fase de prelectura y lectura. La alumna elaboró el mapa conceptual como actividad extra clase y al inicio de la clase siguiente lo presentó ante al grupo y explicó cómo lo hizo, qué conceptos y palabras de enlace utilizó así como las razones para la jerarquización utilizada.

Por ser ésta una actividad de poslectura para alumnos de cuarto semestre, el mapa fue de baja dirección, es decir, no se dieron conceptos o palabras de enlace que guiaran al estudiante por lo que ellos tuvieron la libertad de construir su mapa partiendo de los elementos trabajados en las fases de prelectura y lectura.

Aunque el mapa conceptual presentado fue de baja dirección, se sugiere que cuando se utilice un mapa conceptual para cuestiones de evaluación el profesor se apoye en mapas conceptuales de alta dirección puesto que así tendrá más elementos para evaluar los avances del grupo en general y los progresos de un alumno en particular. Asimismo se sugiere que, en la medida de lo posible, el profesor tenga un mapa modelo sobre el texto a trabajar y que comparta con sus estudiantes los criterios que serán tomados en cuenta para su evaluación.

Finalmente, se insiste en que la evaluación con mapas conceptuales es muy significativa, pero una vez que el profesor está seguro que el alumno sabe elaborarlos y que su producción no significa una limitante para reflejar sus conocimientos del tema. Para ello, se sugiere iniciar en la construcción de mapas conceptuales grupales y por equipo e insistir en que los estudiantes expliquen cómo elaboraron su mapa, qué pasos siguieron, cómo jerarquizaron, etcétera para así promover la reflexión y la metacognición.

#### 4.4.5. Resultados obtenidos.

Los resultados que a continuación se presentan se obtuvieron a partir de la evaluación hecha al mapa conceptual de acuerdo con las categorías propuestas por Bobby Bartels.

##### a) Conceptos y Terminología.

<b>3 puntos</b>	<b>Muestra un entendimiento del concepto y usa una notación y una terminología adecuada.</b> Los conceptos empleados parten de un concepto central, que no es título del texto, es decir la alumna determinó el concepto central y a partir de ahí seleccionó los conceptos y terminología relativa a este concepto..
-----------------	---

##### b) Conocimiento de las relaciones entre conceptos.

<b>2 puntos</b>	<b>Identifica importantes conceptos pero realiza algunas correlaciones erradas.</b> Aunque los conceptos son correctos, algunos de los enlaces utilizados no proporcionan suficiente información sobre las relaciones entre ellos.
-----------------	--

##### c) Habilidad para comunicar conceptos a través del mapa conceptual.

<b>2 puntos</b>	<b>Coloca la mayoría de los conceptos en una jerarquía adecuada estableciendo relaciones apropiadas la mayoría de las veces, dando como resultado un mapa fácil de interpretar.</b> Aunque existen algunos errores en los enlaces utilizados, en general las relaciones establecidas entre conceptos son apropiadas, lo que
-----------------	---

	facilita la interpretación del mapa.
--	--------------------------------------

Los resultados muestran que la alumna es capaz de elaborar un mapa conceptual a partir de la lectura de un texto en inglés. Aunque en la evaluación presentada obtuvo siete de nueve puntos, es importante señalar que en la presentación oral de su mapa utilizó más palabras enlace, mismas que representaban mejor las relaciones entre conceptos. Al preguntarle porqué del cambio de enlaces en su presentación, comentó que había tenido dificultad para expresarse a través del mapa, que era más fácil hacerlo de manera oral.

Lo anterior pone de manifiesto que la alumna necesita familiarizarse más con la elaboración de mapas conceptuales, sin embargo considero que tiene los elementos necesarios para lograrlo puesto que fue capaz de encontrar conceptos clave, jerarquizó adecuadamente y correlacionó conceptos.

#### 4.4.6. El mapa conceptual como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.

En este apartado se harán algunas sugerencias de los aprendizajes del programa de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV del CCH que pueden ser evaluados a partir de un mapa conceptual.

Los mapas conceptuales se incluyen como aprendizaje en el Programa de Comprensión de Lectura en Inglés IV en la cuarta unidad. Lo anterior, desde mi punto de vista, tiene las siguientes ventajas:

- Se dedica tiempo de clase para desarrollar en el alumno habilidades que le permitan la elaboración de mapas conceptuales a partir de un texto en inglés.
- Los estudiantes tienen tiempo en el aula para ejercitarse en la elaboración de los mismos y así evitar que su elaboración con fines evaluativos sea un obstáculo en lugar de una herramienta.
- Evaluar con mapas conceptuales será familiar a los estudiantes, lo que evitará que se bloqueen o se limiten al momento de abordar una lectura y pasarla a un mapa conceptual.

Se sugiere evaluar con mapas conceptuales de alta dirección a partir de tercer semestre, que es cuando se ejercita la lectura detallada de un texto completo y el alumno cuenta con más elementos de cohesión y coherencia a nivel de texto y no sólo de párrafo.

Para cuarto semestre se propone evaluar con mapas de baja dirección una vez que el alumno tenga experiencia no sólo en la elaboración de mapas sino en la jerarquización, conceptos, enlaces, etcétera.

En general el uso de mapas conceptuales es útil como instrumento de evaluación en los aprendizajes que impliquen secuencia de datos, procedimientos, lectura detallada, secuencias.

En el siguiente capítulo se propondrán otros instrumentos de evaluación para cubrir algunos de los aprendizajes del programa de CLI I – IV del Colegio de Ciencias y Humanidades.

**CAPÍTULO 5.  
FASE METODOLÓGICA:  
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIRIGIDOS A LOS  
APRENDIZAJES DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE  
LECTURA EN INGLÉS I - IV DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES  
SEGUNDA PARTE**

## **Capítulo 5.**

### **Estrategias e instrumentos de evaluación dirigidos a los aprendizajes del Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV del CCH, segunda parte**

Conocer el lugar que ocupan los estudiantes según su nivel de capacidad no es lo mismo que conocer lo que realmente saben...La educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal para cada alumno...La formación es un proceso personal y un logro único.

Mabry,

En este capítulo se propondrán tres instrumentos más de evaluación: la rúbrica, la bitácora COL y el portafolio. Los tres se proponen para la fase de evaluación formativa. Cada uno de ellos enfatiza la evaluación en un tipo de conocimiento (declarativo, procedimental o desarrollo de habilidades y actitudinal) aunque sin dejar de lado los otros dos.

La organización de la presentación es la misma que el capítulo anterior: antecedentes, descripción del instrumento, descripción de la aplicación, resultados obtenidos y relación que guarda con los aprendizajes del programa de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV.

#### 5.1. Rúbrica.<sup>1</sup>

En este apartado se abordará la rúbrica como propuesta de evaluación formativa ya que entre otras ventajas, las rúbricas permiten a los alumnos bajar el nivel de estrés y aumentar la calidad de sus evaluaciones al conocer de antemano qué se les evaluará en su trabajo o proyecto y por qué.

##### 5.1.1. Antecedentes.

La rúbrica como instrumento de evaluación permitirá establecer lineamientos específicos que minimizarán la discrecionalidad al momento de evaluar. Las rúbricas tienen diversidad de aplicaciones, entre ellas repaso y revisión de conceptos, promueven la metacognición y la reflexión, se pueden elaborar rúbricas casi para cualquier actividad, los alumnos pueden participar en la elaboración de ellas, lo que evitará que la evaluación sea unilateral.

---

<sup>1</sup> La información presentada sobre Rúbrica fue tomada principalmente de Goodrich, Heidi, 2008 Las adecuaciones para el Programa de Estudios de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH y la propuesta fueron hechas por la autora de la tesis.

Los criterios de una rúbrica puede utilizarse varias veces para evaluar en qué momento del aprendizaje se encuentra el grupo, es decir, ya se mencionaba en capítulos anteriores que un instrumento de evaluación es como una “fotografía instantánea” que muestra el nivel de apropiación de conocimiento en un determinado momento, pero que al no ser estático, los resultados variarán si el mismo instrumento se aplica en otro momento. Una rúbrica es especialmente útil en este tipo de evaluaciones porque permite comparar dos momentos del aprendizaje con criterios semejantes.

Las rúbricas promueven la auto evaluación y el auto monitoreo porque los criterios a evaluar están a la vista de todo el grupo y no sólo del profesor, además al momento de la evaluación el alumno tendrá elementos para auto evaluarse y comparar su resultado con el emitido por el profesor.

### 5.1.2. Descripción de la Rúbrica

La rúbrica es un instrumento de puntuación que lista los criterios a evaluar en determinado trabajo o proyecto. Para estos criterios la rúbrica ofrece especificaciones de calidad que pueden ir de excelente a insuficiente o bien con escala numérica. Un ejemplo de rúbrica es el de Perkins (1994, citado en [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Intro\\_Scoring/Rubric\\_Importance/rubric\\_importance.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_Scoring/Rubric_Importance/rubric_importance.html)) que fue diseñada para reportes escritos o verbales sobre inventos realizados por estudiantes de bachillerato.<sup>2</sup>

La rúbrica cuenta básicamente con los siguientes elementos:

- Lista de los criterios a evaluar se encuentran en la primera columna de la izquierda. Para este proyecto se consideraron: el propósito del invento, las características, crítica al invento (debilidades y fortalezas) y las relaciones del fenómeno con el propósito y las características del invento.
- Columnas a la izquierda que describen diferentes grados de calidad de cada uno de los criterios que van desde excelente hasta insuficiente. De la manera más concreta posible, y evitando divagaciones o imprecisiones, estas columnas deben explicar qué se entiende por excelente o deficiente

La rúbrica resulta útil a profesores y estudiantes por varias razones:

- La rúbrica es una herramienta para el profesor al momento de evaluar porque minimiza la discrecionalidad a la vez que resalta los puntos que hay que evaluar y los criterios a cubrir de cada uno de estos puntos.
- La rúbrica ayuda a mejorar las tareas de los alumnos al mismo tiempo que se van valorando los resultados.

---

<sup>2</sup> Ver anexo 2.

- Estudiantes que auto monitorean su trabajo tendrán al oportunidad de mejorar la calidad del mismo y, en consecuencia su aprendizaje.
- El uso de rúbrica hace ostensible el concepto de *calidad*.
- Al tener claro qué se entiende por calidad en un trabajo, ensayo, tarea, alumnos y profesores tendrán previamente establecidos los elementos a evaluar y los criterios de evaluación.
- El uso sistemático de rúbricas promoverá un pensamiento más analítico y crítico del estudiante respecto a su trabajo y al de otros.
- Una rúbrica con criterios bien definidos ahorra tiempo al profesor al momento de evaluar trabajos, exposiciones, ensayos o cualquier otra tarea, porque sabrá de antemano qué estará buscando en cada trabajo y no se perderá entre un reporte y otro.
- Las rúbricas son especialmente útiles por su flexibilidad en grupos numerosos o heterogéneos. Es decir, al contener criterios definidos, el profesor puede ver los avances de determinado grupo o estudiante respecto a sí mismo y no en relación con el grupo u otros grupos.
- Con una rúbrica el profesor puede evaluar productos como un trabajo escrito, un ensayo, un resumen, etcétera.
- Con una rúbrica el profesor puede evaluar procesos: El proceso de una presentación, de una exposición, la planeación de una conferencia, entre otros.

Heidi Goodrich (1996) proporciona los elementos mínimos a tomar en cuenta al momento de elaborar una rúbrica:

1. **Observar modelos existentes de rúbricas**<sup>3</sup>. Familiarizarse con el diseño de las rúbricas antes de elaborar las propias es un buen principio porque a partir de su estudio el profesor y los estudiantes se sensibilizarán respecto a la objetividad de los criterios de las rúbricas estudiadas.
2. **Definir los criterios de evaluación**. Profesor y alumnos definirán los criterios a evaluar en una tarea determinada, es decir, qué contará y porqué. Es importante delimitar el número de criterios para evitar rúbricas

---

<sup>3</sup> Para consultar un banco de rúbricas de diversas áreas se sugiere la siguiente página WEB: [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Rubric\\_Bank/ReadingRubrics.pdf](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/ReadingRubrics.pdf)

exhaustivas que en lugar de beneficiar pierdan de vista los criterios a evaluar.

3. **Articular de grados de calidad.** Definir claramente qué características tendrán cada uno de los criterios elegidos para cubrir el nivel de excelente, deficiente y los grados intermedios.
4. **Practicar en la elaboración de modelos.** Antes de utilizar una rúbrica con fines evaluativos, es conveniente adquirir cierta práctica en la elaboración de éstas. Se pueden hacer ensayos previos durante la clase sólo con fines de monitoreo tanto del trabajo como del funcionamiento de la rúbrica en sí.
5. **Evaluar a pares o autoevaluar a través de la rúbrica.** Antes de utilizar la rúbrica como parte de la evaluación formativa, es necesario permitir que ésta sea usada por los propios estudiantes para auto evaluarse o para evaluar a sus pares. El profesor y los estudiantes decidirán si estas auto evaluaciones y co - evaluaciones influirán en la evaluación sumativa o sólo serán un ejercicio más de práctica.
6. **Revisar el trabajo propio con base en los criterios de la rúbrica.** Es importante que antes de entregar una tarea, el alumno utilice la rúbrica para monitorear su propio desempeño y así pueda evaluar sus resultados con los resultados del profesor.
7. **Usar la rúbrica como instrumento de evaluación.** La rúbrica utilizada por el profesor será la misma que los estudiantes utilizaron en el paso anterior. De esta manera se tendrán puntos de comparación similares.
8. **Evitar lenguaje poco claro.** Oraciones como “el cuento tuvo un inicio creativo” entorpecen, más que facilitar, el proceso de evaluación. En todo caso, el criterio podría ser *originalidad* y en los niveles de calidad se definirían claramente qué características debe contener el inicio del cuento para poder ser evaluado (por ejemplo, contuvo un hecho fantástico, el cuento contiene lenguaje que se refiere a las características del hecho fantástico, a partir de la descripción del hecho, los escuchas tuvieron elementos para imaginarlo, etcétera).
9. **Evitar lenguaje negativo.** Oraciones como “No utilizó más de tres fuentes bibliográficas” puede confundir al alumno o dar un matiz negativo a la tarea presentada.

Como sugerencia de uso, es conveniente que los estudiantes participen en la elaboración de las rúbricas, tanto en los criterios como en los niveles de calidad. Además, los estudiantes tendrán acceso a las rúbricas, es decir, sabrán de antemano qué se les evaluará y con qué criterios; así el estudiante podrá utilizar la

rúbrica para auto evaluar su tarea antes de entregarla al resto del grupo o al profesor.

Para los estudiantes que nunca han participado en la elaboración de rúbricas, es probable que surja cierta resistencia tanto a participar en la elaboración de éstas como a su utilización. En este caso, es conveniente que el profesor enseñe a los alumnos muestras de rúbricas y su utilidad, les modele algunas diseñadas por él o la construcción de alguna en el grupo y, paulatinamente involucre al estudiante en su diseño y uso.

5.1.3. Esquema de rúbrica propuesta para el tercer semestre del programa CLI del Colegio.

<b>Nombre del instrumento</b>	Rúbrica
<b>Duración de aplicación</b>	15 minutos a partir de la presentación de un juego didáctico.
<b>Aprendizajes a evaluar</b>	"Inferirá el significado de palabras y verbos compuestos, con base en el contexto, y valorará su utilidad en la comprensión."
<b>Tipo de la evaluación</b>	Evaluación formativa.

#### 5.1.4. Descripción de la aplicación de una rúbrica a un aprendizaje del programa

En este apartado se mostrará una de las estrategias de vocabulario que se trabajó en el aula con alumnos de tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades y que fue evaluada a través de una rúbrica.

El Programa de Comprensión de Lectura en Inglés II contiene el siguiente aprendizaje en la segunda unidad: *Asociará significados de un texto para reconocer las relaciones semánticas*. A su vez, este aprendizaje está relacionado con otro del primer semestre: *Desarrollará tolerancia a la incertidumbre ante vocabulario desconocido para evitar el uso excesivo de diccionario*. Para tercer semestre existe un aprendizaje relacionado también con la adquisición de vocabulario: *Inferirá el significado de palabras y verbos compuestos, con base en el contexto, y valorará su utilidad en la comprensión*.

En general el Programa de estudios de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV refleja tanto en sus aprendizajes como en su temática e incluso en la fase de prelectura, la importancia que da al desarrollo de estrategias de vocabulario para una mejor comprensión de los textos. Lo anterior es necesario dada la naturaleza de la materia, entre más estrategias desarrollen los alumnos para la adquisición de vocabulario o la inferencia del mismo, mayores posibilidades tendrán de interactuar con el texto.

- Por otro lado, los estudiantes invariablemente reflejan preocupación por la adquisición de vocabulario o estrategias que permitan subsanar esta limitación. Es por ello que los profesores buscan diferentes mecanismos para introducir vocabulario, practicarlo, estrategias como la tolerancia a la incertidumbre, la deducción por contexto, el uso moderado de diccionario, entre otras son frecuentes en las clases – taller.

Las técnicas didácticas son otro recurso muy valioso en este sentido porque cubren varios aspectos a la vez:

- Invitan al alumno al movimiento, a salir de su lugar, a evitar la monotonía y a cambiar rápidamente de actividad cuando el estudiante necesita un receso.
- Promueven actitudes como el compañerismo o el trabajo en equipo.
- Es un buen recurso nemotécnico, ejercita la memoria a corto y mediano plazo.
- Lleva al grupo a la toma de decisiones sobre aspectos no previstos.

- Permite expresar puntos de vista, escuchar argumentos y a ser tolerantes ante las opiniones diferentes a las suyas.
- Ayudan a promover la resistencia a la frustración cuando un estudiante o equipo no obtiene el resultado esperado.

Por lo anterior es común que en los grupos regulares haga la siguiente técnica creada por mí a partir de las necesidades detectadas en mis alumnos:

- Elijo diez campos semánticos basados en diez lecturas que se cubrirán a lo largo del semestre. Cada campo semántico tiene de diez a veinte componentes o palabras
- Con base en estos diez campos semánticos pido a los estudiantes que se organicen libremente en diez equipos.
- Cada equipo escoge un campo semántico, busca su equivalente en español y los trae a la siguiente sesión. Si alguna palabra es especialmente polisémica, resalto el equivalente en español que contenga la lectura en cuestión.
- Posteriormente los equipos deben inventar, desarrollar, adaptar o crear un juego didáctico que pueda ser jugado en equipo en máximo 15 minutos.
- Estos juegos se programan al final de la sesión y generalmente antes de la lectura del campo semántico correspondiente.

Como se mencionó en el apartado anterior, la rúbrica puede ser utilizada con diversos propósitos y aprendizajes. Particularmente esta propuesta se diseñó para alumnos de tercer semestre.

Estos juegos didácticos forman parte de la evaluación formativa, por lo tanto, tienen peso en su evaluación sumativa. Por la misma naturaleza de los juegos, evaluarlos objetivamente resultaba complicado, de ahí que el uso de la Rúbrica es particularmente útil.

La rúbrica como instrumento de evaluación es utilizada en varias ocasiones a lo largo del semestre, sin embargo sólo se describirá la que se elaboró para la creación de juegos didácticos en un grupo de tercer semestre del turno matutino del plantel Oriente y la manera en que funciona en el aula

La rúbrica que se elaboró fue la siguiente:

EQUIPO:  
CAMPO SEMÁNTICO

GRUPO:

<b>CRITERIO</b>	<b>DOS PUNTOS</b>	<b>UN PUNTO</b>	<b>CERO PUNTOS</b>
ORTOGRAFÍA	No hay faltas de ortografía ni en inglés ni en español. Cuidan la ortografía del resto del grupo al contestar el juego y corrigen en caso necesario.	Hay de dos a tres faltas de ortografía. No hay faltas en su trabajo, pero no corrigen al grupo en caso necesario.	Hay más de cuatro faltas de ortografía en español o en inglés.
PRESENTACIÓN FÍSICA DEL MATERIAL	La presentación del material es clara, limpia, tamaño adecuado a las necesidades del grupo. Entregaron fotocopias de vocabulario a tiempo y en cantidad suficiente.	Cumple con 2 de las siguientes características: limpieza, tamaño, nitidez en el formato  Las fotocopias de vocabulario se entregaron a destiempo o fueron insuficientes.	Cumple con una o ninguna de las siguientes características: limpieza, tamaño, nitidez en el formato.  Las fotocopias de vocabulario no se entregaron.
PRACTICIDAD DEL MATERIAL	El material presentado es práctico, se puede iniciar, jugar y concluir en máximo 15 minutos.	El material presenta las características señaladas en los otros dos rubros, pero es poco práctico, existen problemas para entenderlo o requiere de más tiempo para ser jugado.	El material no es práctico en lo absoluto, requiere demasiado tiempo para ser jugado o no se entiende.
ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO AL PRESENTAR SU MATERIAL.	El equipo es organizado, mantiene el control del grupo, sabe qué hacer en caso de conflicto, no da preferencias personales o ventajas. Tiene claro lo que espera del juego y de sus compañeros de grupo.	No cumple con uno de los requisitos para la obtención de los dos puntos.	No cumple con dos o más de los requisitos para la obtención de los dos puntos.
INSTRUCCIONES Y REGLAS DEL JUEGO.	Son claras, precisas y, por lo tanto, evitan conflictos en el grupo. Todos saben quién ganó o perdió y porqué. Evitan injusticias o favoritismos.	Son claras y precisas, pero no se aplican a la hora del juego o se cambian fácilmente.	No son claras, ni precisas y no sirven como guía para jugar.

La rúbrica del apartado anterior fue diseñada por la profesora y los estudiantes del grupo mencionado. Entre todos se elaboró los criterios y los niveles de calidad. Al principio fue difícil ponerse de acuerdo, los criterios eran demasiados y para cerrar el número de ellos se sometieron a votación.

Los niveles de calidad fueron guiados más por la profesora debido a que los alumnos se dispersaron y tenían ideas poco claras respecto a qué elementos incluir en cada nivel e incluso en cada criterio.

Una vez que la propuesta quedó terminada, se hizo un primer borrador, se revisó y ajustó quedando la propuesta final tal y como se presenta.

Los estudiantes tuvieron acceso tanto al borrador como a la versión final lo que causó un poco de confusión respecto cuál de las dos era la versión final. Se sugiere que a los alumnos se les entregue sólo la versión definitiva para evitar este tipo de confusiones.

#### 5.1.5. Resultados obtenidos.

En general, los estudiantes mostraron buena disposición al uso de rúbricas desde el inicio de tercer semestre, aunque al inicio la profesora elaboraba las rúbricas y las explicaba al resto del grupo. Paulatinamente se fue compartiendo la responsabilidad de su diseño y elaboración así como el hacérselas llegar a todos los integrantes del grupo.

Entre los resultados positivos que arrojó el uso de rúbrica resaltan los siguientes:

- Se evitaron conflictos o argumentos de favoritismo al momento de evaluar una tarea.
- Se promovió la toma de decisiones a nivel grupal e individual.
- El nivel de estrés bajó considerablemente puesto que al momento de entregar su tarea, los estudiantes llenaban su rúbrica. Posteriormente la comparaban con los resultados elaborados por la profesora y en un 90% de los casos había coincidencia.
- Los alumnos tuvieron presente durante todo el proceso de su tarea qué se evaluaba y con qué lineamientos.
- Al participar en su diseño y elaboración, los estudiantes tomaban con mayor seriedad su responsabilidad, se sentían parte de él.

- Al momento de evaluar la profesora sabía exactamente qué buscaba en cada tarea y que nivel de calidad se esperaba en ella.
- La rúbrica se diseñó, elaboró y entregó junto con cada tarea, de tal manera que los alumnos podían monitorearse durante el proceso y al final de la tarea.

#### 5.1.6. La rúbrica como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.

La rúbrica como instrumento de evaluación puede adaptarse a un alto porcentaje de los aprendizajes del programa. La riqueza de la rúbrica radica en que el profesor junto con su grupo puede diseñar, elaborar o ajustar tantas rúbricas como quiera y según las necesidades de cada aprendizaje. A manera de sugerencia se elabora una lista de los aprendizajes más adaptables a ser evaluados a través de una rúbrica.

Para el programa de CLI I se sugiere el uso de rúbrica para los siguientes aprendizajes:

- Empleará estrategias de lectura en inglés para desarrollar su habilidad como lector.
- Hará uso de índices para localizar información pertinente.
- Usará el diccionario bilingüe como herramienta para localizar el significado de palabras desconocidas.
- Reconocerá las características de tiempos verbales simples y continuos para asociar las acciones con un momento determinado.
- Identificará elementos de cohesión para reconocer relaciones de sustitución dentro de un texto en inglés.
- Utilizará el conocimiento de la estructura de las frases nominales en inglés como estrategia para conocer la descripción de elementos.

Para el Programa de CLI II se sugiere el uso de rúbrica para los siguientes aprendizajes:

- Aplicará en un texto en inglés, sus conocimientos sobre voz pasiva para identificar el énfasis que se le da a la acción.
- Identificará la función de los verbos modales, para distinguir la obligatoriedad, posibilidad, etc. de una acción.
- Discriminará entre la idea principal de las secundarias en un párrafo para destacar la información relevante.
- Identificará los grados de comparación del adjetivo para comprender con mayor detalle las descripciones que hace el autor.
- Hará paráfrasis en español para explicar las ideas de un párrafo o texto corto en inglés.
- Relacionará la información que presentan los organizadores gráficos con el texto, para incrementar su nivel de comprensión.

Para el Programa de CLI III se sugiere el uso de rúbrica para los siguientes aprendizajes:

- Obtendrá información precisa de un texto para realizar actividades académicas.
- Identificará diferentes palabras de sustitución y conectores para reconocer la cohesión de un texto.
- Reconocerá la introducción, desarrollo y conclusión así como las ideas principales y secundarias en textos en inglés, para dar coherencia a su lectura.
- Identificará las formas de presente y pasado perfectos, para ubicar en el tiempo la realización y duración de las acciones.
- Utilizará los diferentes tipos de lectura para elaborar organizadores gráficos a partir de textos en inglés.
- Manejará la paráfrasis en español para explicar las ideas de un texto en inglés.

Para el Programa de CLI IV se sugiere el uso de rúbrica para los siguientes aprendizajes:

- Identificará hechos y opiniones a partir de palabras clave.
- Identificará las claves dentro de la información de textos en inglés para reconocer la intención del autor.
- Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.
- Elaborará mapas conceptuales como recurso gráfico para representar jerárquicamente conceptos sobre un tema determinado.
- Aplicará sus conocimientos discursivos y lingüísticos para establecer las relaciones que guardan las ideas de un texto a través de un mapa conceptual.
- Empleará sus conocimientos de organización textual para resumir en español el contenido de un texto.

Como se puede observar los aprendizajes sugeridos para ser evaluados con este instrumento son aquellos que tienden al desarrollo de habilidades principalmente. Lo anterior debido a que al evaluar los pasos que un alumno siguió en determinado procedimiento, resulta más sencillo ir paso a paso a través de una rúbrica. Sin embargo, lo anterior no elimina la posibilidad de evaluar conocimiento declarativo o actitudinal. Ello dependerá de los principios y niveles incluidos en cada rúbrica que, en todo momento estarán sujetos a cumplir con los objetivos y aprendizajes señalados en el programa de la materia.

## 5.2. Método de Comprensión Ordenada del Lenguaje.<sup>4</sup>

El Método de Comprensión Ordenada del Lenguaje tiene la finalidad de encontrar un punto intermedio entre dos teorías didácticas: los métodos tradicionales y los que están basados en la construcción personal del conocimiento.

### 5.2.1. Antecedentes.

De acuerdo con Campirán (2000), este método se desprende de la didáctica Hiper- COL que es una metacompetencia que consiste en un conjunto de estrategias que busca reconciliar dos tendencias didácticas frecuentes en la docencia: la que hace posible la transmisión de contenidos o conocimientos y la que hace posible la construcción del conocimiento.

Sin entrar en grandes detalles acerca de la didáctica Hiper - COL, baste mencionar que su fundamento principal es rescatar un punto medio entre dos teorías didácticas radicales.

- Las que afirman que el conocimiento se transmite de otro más experto a otro inexperto.
- Las que afirman que el conocimiento se da a partir de estrategias que facilitan la construcción personal de conocimiento.

Así, la didáctica Hiper – COL, trabaja a través de estrategias tendientes a transmitir conocimiento como el modelaje y estrategias que promueven la reflexión sobre el trabajo personal y la auto evaluación como la Bitácora COL.

De la didáctica Hiper – COL se desprende el Modelo Metodológico Didáctico COL que consiste básicamente en tres niveles de habilidades del pensamiento o comprensión que se producen en el estudiante.

Para el Método de Comprensión Ordenada del Lenguaje, de acuerdo con Campirán (2000) las habilidades son procesos, es decir, las habilidades son disposiciones, son algo que el sujeto puede manifestar mentalmente si hay ocasión para ello, pero que no necesariamente manifiesta todo el tiempo; es decir una habilidad no siempre existe como proceso (sólo cuando se está ejercitando de hecho) pero sí como disposición a que el proceso ocurra.

Las habilidades de pensamiento son los procesos por medio de los cuales se puede dar una explicación real el conjunto de conductas que manifiestan el pensamiento del estudiante. La habilidad de pensamiento en sí misma es

---

<sup>4</sup> La información presentada sobre Método y Bitácora COL fue tomada de Campirán, 2000.. Las adecuaciones para el Programa de Estudios de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH y la propuesta fueron hechas por la autora de la tesis.

inobservable, se hace manifiesta a través de las habilidades o procesos que hace el estudiante para resolver un problema o llevar a cabo determinada acción.

El Método de Comprensión Ordenada del Lenguaje diferencia el término de *habilidad*, del de *habilidad del pensamiento* o *estrategia cognitiva*. La *habilidad*, dice *campirán (2000)* corresponde a la acción, a la expresión del proceso y no tanto al proceso mismo. En tanto que *habilidad cognitiva* o *habilidad del pensamiento* se usa para referirse al proceso, ya que se considera posible la existencia de ‘una construcción hipotética que alude a procesos de pensamiento, de los cuales sólo podemos saber a través de la conducta. Las habilidades presuponen la existencia de los procesos o habilidades del pensamiento.

En este sentido, y con la definición de habilidad de pensamiento descrita arriba, el Método COL destaca tres niveles de habilidades de pensamiento:

1. Las habilidades básicas del pensamiento o nivel prerreflexivo de COL. Estas habilidades básicas del pensamiento constituyen el primer nivel, permiten al estudiante comprender de manera general con cierta imprecisión. Según el nivel prerreflexivo de COL, estas habilidades del pensamiento son las que se utilizan en la mayoría de los asuntos cotidianos. Las habilidades básicas del pensamiento, de acuerdo con la bitácoraCOL, son cinco:

- **La observación**, basada en el interés del estudiante y relativamente guiada. No se recomienda basarse sólo en uno de estos dos componentes.
- **Descripción**. Esta descripción puede ser verbal o a través de imágenes.
- **Comparación**. La habilidad de comparar puede ser concreta o abstracta.
- **Relación o habilidad de relacionar a través de la memoria, de la imaginación o de ambas**. Esta relación puede estar dirigida a objetos, conceptos o hechos complejos.
- **Clasificación**. Se puede dar a nivel sensorial, espacial, lingüística, conceptual o jerárquica.

2. Las habilidades analíticas del pensamiento o nivel reflexivo – analítico de COL. En este nivel el manejo de detalles se hace presente, un manejo de detalles entre lo general y lo detallado, se comprende a través de ir de los componentes a las partes, a las relaciones. Este tipo de reflexión cuidadosa permite al estudiante ganar claridad, precisión, concisión y cierto rigor lógico. Las habilidades analíticas del pensamiento son:

- La auto observación en un sentido analítico.
- Juicio personal o tesis. Punto de vista subjetivo u objetivo, juicios de razón, de hecho, de valor, suposiciones o juicios provisionales.

- Implicación o inferencia. Las inferencias realizadas pueden ser básicas o analíticas.
- Análisis. El análisis puede ser lógico o conceptual.

3. Habilidades críticas y creativas de pensamiento o nivel reflexivo – crítico y creativo de COL. En este nivel la mente procesa información de manera crítica a partir de estrategias cognitivas que surgen de procesos analíticos. En este nivel se encuentra la originalidad y la propuesta de modelos propios. Las habilidades críticas y creativas del pensamiento son:

- Comparación y relación de modelos.
- Formulación de modelos alternativos.
- Evaluación de modelos alternativos
- Proposición de modelos originales.
- Transferencia.

Las habilidades de pensamiento arriba descritas responden directamente a habilidades que dan cuenta del proceso o pasos que siguió un estudiante para la solución a un problema o a una tarea.

El modelo COL tiende al desarrollo de actitudes y de actitudes académicas. Por actitudes, según Campirán (2000, 130) se entiende “las conductas manifiestas que exhiben la ponderación de un valor, mientras que las actitudes académicas son un tipo de conductas manifiestas reiteradas que exhiben la ponderación de un valor reconocido por la academia (institución educativa o grupo colegiado que representa la autoridad para la aceptación o rechazo de ciertos valores que suponen el desempeño escolar y una actividad profesional”.

Las actitudes tienen varias funciones:

- **Facilitadoras:** propician una mayor receptividad, tienden a promover la sensibilización del alumno.
- **Motivacionales:** Un estudiante o profesor que se siente motivado tenderá a llevar a cabo una tarea con mayor disposición. Por el contrario, un estudiante o un profesor con poca motivación, difícilmente participará en la construcción de su aprendizaje o logrará ser un facilitador.
- **Orientadoras:** Las actitudes de un estudiante o de un profesor pueden ayudar a encaminar o a entorpecer las acciones hacia un fin determinado (solución a un problema, ejecución de una tarea, etc.).
- **Estabilizadoras:** El aprendizaje no es lineal, el estudiante no integra el nuevo conocimiento al anterior de manera automática, hay un proceso (que Piaget llamaría de Asimilación – Acomodación, Equilibrio – Desequilibrio – Equilibrio) que permite que el alumno integre el conocimiento significativo

a sus nuevos esquemas. Las actitudes juegan un papel importante en esta confrontación entre lo anterior y lo nuevo, y las actitudes que tengan los estudiantes respecto al nuevo conocimiento influirán en este proceso.

- **Integradoras:** Las actitudes influyen en la relación entre el conocimiento y la habilidad. Una buena disposición por parte de los estudiantes y de los profesores contribuirá a que esta relación entre conocimientos y habilidades se dé de manera armónica.

Las actitudes académicas se hacen manifiestas a través de:

- Actitudes de compromiso. Entre otras se encuentran la puntualidad, el cumplimiento, la cooperación y la asistencia participativa constante.
- Actitudes de apertura. Entre otras ser tolerante, saber escuchar, ser objetivo, interés por los otros, estar dispuestos a dialogar, ser sensibles a las necesidades del otro y ser flexibles.
- De gusto. Tener iniciativa o buen humor para mejorar la dinámica grupal.
- De autonomía. Ser honestos, autocríticos, autorreflexivos son algunas de las actitudes que se pueden promover en el aula – taller.

De acuerdo con Campirán (2000) los tres niveles de habilidades de pensamiento analizadas líneas arriba, también se hacen presentes en las actitudes. Así, un estudiante que se encuentre en un nivel de habilidades básicas lo reflejará en ciertas actitudes como la irreflexión, la suficiencia, la premura, la impulsividad y la dependencia.

Un estudiante que se encuentre en un nivel de habilidades de pensamiento analítico tendrá actitudes como la reflexión, la medida, así como constancia y tolerancia a diferentes puntos de vista.

Un alumno crítico será reflexivo, tenderá a la innovación y a la autocrítica. Estas mismas actitudes pueden hacerse visibles en los profesores con sus estudiantes, con sus pares o con la autoridad.

El método COL promueve la reflexión de actitudes no conscientes a la vez que invita al estudiante y al profesor a analizar la utilidad práctica de sus actitudes así como a enfrentar situaciones límites. Este método utiliza como medio de promoción de la reflexión y evaluación la bitácora COL.

### 5.2.2. Descripción de la bitácora COL

Al inicio del capítulo se revisó una concepción didáctica llamada Didáctica Hiper COL que reconcilia dos vertientes del aprendizaje: las teorías que promueven las habilidades del pensamiento como procesos y las teorías que se basan en conductas observables. El precepto base de esta didáctica es que los procesos de pensamiento dan lugar a conductas que pueden ser observadas, sin embargo estas conductas son el resultado de dichos procesos de pensamiento que son individuales y por lo tanto varían en cada persona.

Como toda didáctica, Hiper COL tiene su metodología que es el método COL que se caracteriza por definir tres niveles de habilidades de pensamiento: el nivel prerreflexivo, el nivel reflexivo analítico y el nivel reflexivo crítico - creativo.

Aunque esta metodología está dirigida a cubrir las competencias en su conjunto, es decir, conocimientos – habilidades – actitudes, hace énfasis en las actitudes, puesto que éstas reflejan el nivel de habilidades de pensamiento en la que se encuentra un estudiante o un profesor.

Como ya se ha mencionado a lo largo de esta tesis, el modelo educativo del colegio tiende a fomentar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, sin embargo, dado que las actitudes no son un aprendizaje en sí, sino que están presentes a lo largo del programa de CLI y se hacen manifiestas particularmente en el trabajo en el aula sugerido (2006:16), resulta particularmente difícil evaluarlas a lo largo del curso escolar. Por lo anterior, la propuesta aquí presentada tiene como objetivo ofrecer al profesor un instrumento de evaluación que haga énfasis en la valoración de actitudes.

El método COL utiliza estrategias didácticas específicas como el modelaje y la bitácora COL. Ellas son utilizadas en el aula – taller como estrategias de enseñanza. La bitácora COL además se propone como instrumento de evaluación.

La bitácora COL es una estrategia didáctica que consiste en un apunte que recoge a manera de diario de campo cierta información, la cual despierta, desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes en quien la hace.

Esta bitácora promueve la reflexión ya que a través de preguntas que el estudiante debe contestar acerca de su quehacer en el aula (y fuera de ella) hace al alumno pensar sobre su propio actuar, sentir y la apropiación que hace del aprendizaje.

La Bitácora COL tiene tres niveles independientes de los tres niveles de habilidades del pensamiento descrito en el apartado anterior:

El primer nivel está compuesto de tres preguntas básicas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

El segundo nivel está compuesto de otras tres preguntas: ¿Qué propongo? ¿Qué integré? ¿Qué inventé?

El tercer nivel lo integra la unión de las seis preguntas anteriores además de preguntas específicas de acuerdo con la tarea, por ejemplo ¿Qué utilidad tiene? ¿Hacia dónde quiero llegar? Etcétera.<sup>5</sup>

La dinámica para la utilización de la bitácora es la siguiente:

- Se sugiere que se utilice al final de una sesión.
- Se anotan las tres preguntas en el pizarrón.
- Se solicita a los estudiantes que contesten las preguntas sin darles mayor explicación, es decir, la interpretación a las preguntas es totalmente libre.
- En grupo, se leen algunas de las bitácoras.
- Miembros del grupo hacen una retroalimentación a partir de lo que escucharon y de sus propias reflexiones.
- Se repite el proceso en clases posteriores.

La bitácora COL tiene varias funciones como estimular la memoria y los procesos de pensamiento, desarrollar la metacognición, despertar actitudes de autogestión y responsabilidad para organizar ideas y para promover la auto evaluación.

Particularmente en esta tesis la bitácora COL se propone con dos funciones específicas: promover la metacognición y despertar actitudes.

Las preguntas de esta bitácora tienen relación directa con tres aspectos: El manejo de la información, la repetición y la observación.

**El manejo de la información.** La pregunta *¿Qué pasó?* tiene que ver directamente con el exterior, es decir, el estudiante reporta lo que pasó desde el punto de vista de sus emociones y desde lo cognitivo. La pregunta *¿Qué sentí?* se refiere a lo que el estudiante percibió desde un punto de vista emocional, mientras que la pregunta *¿Qué aprendí?* se relaciona con la información cognitiva que el estudiante pueda reportar.

**La repetición.** La bitácora COL inicialmente estimula la memoria y la reflexión. Con el uso constante de esta estrategia, la lectura que de ella se haga así como la

---

<sup>5</sup> Esta propuesta se enfocará sólo al primer nivel de la Bitácora COL

realimentación propiciará que se activen procesos reflexivos y con ello la metacognición.

**La observación.** Ésta es otro aspecto que se toma en consideración en los resultados de estas tres preguntas. La pregunta *¿Qué pasó?* desarrolla la atención concreta al ejercitar la senso - percepción y la concentración pasiva y activa frente al objeto externo. La pregunta *¿Qué sentí?* desarrolla la atención abstracta, comienza con la observación en la imagen corporal – afectiva propia y termina con una integración de la observación intelectual lógica, es decir, ver mediante conceptos. Finalmente, la pregunta *¿Qué aprendí?* tiene relación estrecha con la atención cognitiva concreta y abstracta, con esta pregunta da pauta para diagnosticar el nivel de transferencia; la atención autodirigida y la metacognición.

Esta estrategia didáctica proporciona al estudiante una alternativa a la comunicación oral tanto con el profesor como con sus compañeros y con él mismo. Por otro lado, a través de las bitácoras que el estudiante elabore puede darse cuenta de sus avances, de sus procesos de cambio tanto en conocimientos como en habilidades y actitudes. De la misma manera, la elaboración de bitácoras estimula las habilidades básicas y analíticas del pensamiento.

Es común que en las primeras bitácoras el estudiante reduzca sus respuestas a pequeñas descripciones, a oraciones concretas, a hacer anécdotas de lo que vivió durante la sesión. Sin embargo, a medida que se ejercita en ellas, recibe retroalimentación y ejercita sus habilidades analíticas de pensamiento, la bitácora se va volviendo más elaborada, más analítica de lo que sucedió en la sesión y sus aportaciones se vuelven paulatinamente más relevantes.

Para lograr un avance importante en la calidad de las bitácoras es imprescindible que no se conviertan en tareas mecánicas repetitivas. Es fundamental que el profesor fomente la retroalimentación y las convierta en el punto de partida de una reflexión cada vez más analítica y como herramienta de la metacognición.

Es probable que en un inicio el estudiante del Colegio se resista a escribir, a pensar o a reflexionar. Sin embargo, en la medida de que perciba las ventajas de esta bitácora y el profesor de inglés le estimule a escribir, a pensar y a reflexionar sobre su propio actuar, el alumno se motivará no sólo a escribir sino a escribir como un resultado del análisis, reflexión y auto evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

5.2.3. Esquema de bitácora COL propuesta para el tercero y cuarto semestre del programa CLI III - IV del Colegio.

<b>Nombre del instrumento</b>	Bitácora COL
<b>Duración de aplicación</b>	12 sesiones, una cada 15 días aproximadamente a lo largo de tercero y cuarto semestre
<b>Aprendizajes a evaluar</b>	Actitudes: Cooperación, tolerancia y respeto a las opiniones de otros
<b>Tipo de la evaluación</b>	Evaluación formativa.
<b>Nivel de reflexión</b>	Primero: ¿Qué pasó?, ¿Qué aprendí? ¿Qué sentí?

#### 5.2.4. Descripción de la aplicación de la bitácora COL aplicada a un grupo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, el programa de CLI I - IV del Colegio de Ciencias y Humanidades contempla el proceso de enseñanza – aprendizaje bajo una perspectiva constructivista. De ahí se desprende que el programa está dirigido hacia el logro de competencias, es decir hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de manera conjunta. Por la experiencia señalada por profesores del Colegio, la evaluación de actitudes es particularmente difícil porque, según reportan, esta evaluación parte de la observación subjetiva del profesor hacia los estudiantes y en realidad, es difícil saber a veces qué se está observando o cómo debe de hacerse esa observación.

En este sentido, la propuesta presentada ofrece un instrumento de evaluación de competencias, sin embargo pone énfasis en las actitudes académicas en el sentido que se reportaron en el apartado anterior.

Aunque la bitácora COL es una estrategia didáctica que puede ser utilizada en la clase – taller, también se utiliza como instrumento de auto evaluación y como instrumento de evaluación.

La utilidad como instrumento didáctico y como auto evaluación en cuanto que promueve la reflexión y la metacognición ya se revisó en el apartado anterior. En este apartado se revisará la bitácora COL como instrumento de evaluación en una o varias sesiones de trabajo.

El uso de la bitácora COL es de gran utilidad para los profesores en el sentido de ser una guía de observación respecto a los conocimientos actitudinales que sus estudiantes van desarrollando.

Es recomendable que si el profesor planea utilizar la bitácora COL lo haga a lo largo del semestre en repetidas ocasiones<sup>6</sup> ya que una sola aplicación a lo largo del mismo no permitirá que el alumno tenga referentes para comparar sus avances y se quedará a nivel anecdótico o descriptivo de lo que pasó en una sesión aislada de trabajo.

Por otra parte el profesor debe saber de antemano qué actitud (es) quiere observar en los alumnos o en determinados alumnos. Aplicar la Bitácora sin un plan determinado restará beneficios al profesor.

Un ejemplo de lo anterior es la siguiente experiencia:

---

<sup>6</sup> La propuesta original sugiere un mínimo de 15 aplicaciones. Mi propuesta para el Colegio de Ciencias y Humanidades es que sean entre 5 y 10. Lo anterior debido a varios factores: el número de sesiones por semestre, la cantidad de alumnos por grupo, la carga de trabajo habitual de cada sesión.

Una profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentra el primer día de clases que el grupo de tercer semestre se formó a partir de la división y mezcla de grupos de segundo. Algunos de los alumnos estaban molestos, otros tristes y algunos más con sentimientos de frustración por haber perdido a su grupo original.

La dinámica grupal era particularmente hostil y más que competencia existía rivalidad entre algunos estudiantes. Durante las primeras clases la profesora trató de mejorar la dinámica grupal y con ello el ambiente. Llevó algunas técnicas didácticas tratando de promover la cooperación, el respeto y la tolerancia entre sus alumnos. Lo que logró fue que algunos estudiantes se burlaran de otros, enojos por perder el juego y, en general, intolerancia.

En los últimos 10 minutos de la sesión, sin mencionar lo ocurrido, la profesora escribió las siguientes preguntas ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? Y pidió a los alumnos que de manera individual las contestaran. Algunos estudiantes preguntaron para qué, otros solicitaban instrucciones más específicas, otros más preguntaban que si era obligatorio contestarlas, etcétera. La respuesta de la profesora fue siempre la misma: “Lean las preguntas y contéstelas libremente”.

La profesora detectó a tres alumnas particularmente intolerantes y siguió de cerca sus cambios de actitudes a lo largo del semestre. La respuesta que se reproduce a continuación corresponde a una de las estudiantes:<sup>7</sup>

¿Qué pasó?

*Llegue tarde y la maestra estaba haciendo unos jueguitos que no tienen que ver con la clase.*

¿Qué sentí?

*Me saque de onda, no sabía para qué estábamos jugando y me chocó el juego de construcción de rompecabezas en equipos, nadie quería soltar sus piezas y por su culpa perdimos.*

¿Qué aprendí?

*Que los nuevos compañeros son bien mala onda porque se burlaban unos de otros y hasta empujones hubo.*

Por las respuestas reproducidas arriba reflejan actitudes que se encuentran en el nivel prerreflexivo de habilidades del pensamiento, específicamente denotan irreflexión e impulsividad.

---

<sup>7</sup> El grupo fue real, la experiencia y las bitácoras también, pero por cuestiones de respeto hacia las alumnas evitaré sus nombres, grupo y año escolar. Las transcripciones son auténticas (aunque no se respetaron las faltas de ortografía) y se cuenta con la autorización de su autora para su reproducción.

La profesora detectó respuestas similares a la anterior en la mayoría de los alumnos, algunos incluso dejaron alguna de las tres preguntas sin contestar. En la siguiente sesión la profesora leyó al azar (y sin mencionar nombres) algunas de las bitácoras. Aunque captó la atención de los alumnos, la retroalimentación fue escasa. Sus respuestas se limitaron a frases sueltas como “estuvo bien”, “se sintió mal porque perdió”, “a mí me pasó igual”. En general no hubo argumentación o reflexión de las respuestas escuchadas.

La experiencia anterior dio un panorama general de la dinámica que existía en el grupo. Para tercer semestre las estrategias sugeridas en el programa CLI señalan el trabajo en equipos de manera recurrente, por lo tanto, la profesora debió trabajar en el desarrollo de actitudes y en la reflexión de estas actitudes por parte de los alumnos. Otro aspecto que se identificó en esta primera bitácora fue que los alumnos no tenían ningún interés en participar en la retroalimentación ni en que sus bitácoras fueran leídas al resto del grupo. Por lo tanto, para las siguientes sesiones la retroalimentación se hizo por escrito y sólo por parte de la profesora. Por la cantidad de alumnos, la retroalimentación fue breve, se hizo en la misma bitácora y generalmente se generaban nuevas preguntas que promovían la reflexión del alumno, por ejemplo *¿Qué te hizo enojar, la respuesta de ‘Pedro’ o que ‘Pedro’ no piensa como tú? ¿Qué es lo que no te gusta de trabajar en equipo? ¿Qué harás para mejorar esta situación?*, etcétera.

Las bitácoras se hicieron en promedio una cada quince días, es decir 1 de cada 4 clases. Se les dijo a los estudiantes que una vez que leyeran la retroalimentación de la profesora a sus bitácoras, las regresaran para que ella las guardara y se las devolvería la final del semestre. Lo anterior con la intención de que al final los estudiantes detectaran sus propios progresos en el desarrollo de habilidades.

Paulatinamente las respuestas a estas tres preguntas se fueron haciendo más pensadas, más detalladas y más reflexivas. A continuación transcribo extractos de una de las bitácoras de la alumna que mencioné anteriormente.

*La actividad que realizamos los pasados dos días fueron muy interesantes ya que el equipo intercambió ideas sobre el texto y la clase de inglés se nos hizo más amena y divertida...Sobre el texto quien el personaje principal se llama Joan, la lectura estuvo triste ya que su nacimiento, adolescencia y adulto tuvo problemas para socializar con su familia y sus compañeros. Desde niño le hubieran explicado su situación y apoyado...Nunca se debe discriminar a los niños que nacen con algún problema de sexo aceptarlos tal y como son, nunca lastimar sus sentimientos... No me pareció justa la manera de evaluar el trabajo del equipo que ganó, se le dio más tiempo y no presentaron un trabajo que mereciera el punto. Además ese equipo hizo comentarios fuera de lugar ofendiendo el trabajo de los demás compañeros.*

Las respuestas arriba transcritas reflejan un avance positivo respecto al desarrollo de actitudes con relación a su primera bitácora. Se pueden resaltar varios aspectos:

1. El lenguaje que utiliza la alumna refleja una pertenencia al equipo (*El equipo intercambió ideas, la clase se nos hizo más amena*).
2. Su texto refleja cierto grado de reflexión ya que dice que el texto es triste (desde su punto de vista) y explica porqué, además de proponer soluciones (explicarle al niño su situación, promover la no discriminación, promover la aceptación).
3. Respecto a sus sentimientos expresa cierta injusticia, pero a diferencia de su primera bitácora, da razones (se le dio más tiempo, su trabajo no tenía una calidad excepcional)
4. La observación que hace al grupo es más analítica y ahora es capaz de detectar actitudes intolerantes (*El equipo hizo comentarios fuera de lugar ofendiendo el trabajo de los demás compañeros*).

Como se puede observar hay un avance significativo, especialmente en el cambio de actitud. Aunque no se puede decir aún que la alumna está en el segundo nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento en lo que respecta a desarrollo de actitudes (la reflexión, la medida, constancia, tolerante a diferentes puntos de vista), sí se puede afirmar que hasta este punto ha avanzado.

Para finales de cuarto semestre<sup>8</sup> se realizó un debate en torno a si la vida de una mascota debería salvarse sin importar el costo. Dado que parte del objetivo general para cuarto semestre es que den su punto de vista sobre lo expresado por el autor y distingan la objetividad de un texto, los debates son una buena estrategia para promover los aprendizajes relacionados con esta parte del objetivo.

---

<sup>8</sup> Los alumnos en el Colegio permanecen juntos durante tercero y cuarto semestre y, por lo tanto, los profesores, en su mayoría, son los mismos.

### 5.2.5. Resultados obtenidos.

Debido a la naturaleza de este instrumento, el análisis de los resultados empezó a hacerse desde el apartado anterior, sin embargo en este apartado la una de las bitácoras finales de la misma alumna servirá para hacer un análisis de los resultados más a detalle:

*Me sentí a gusto con la actividad ya que a pesar de que en clase comenté que el texto no tiene tanta seriedad, creo que tiene el objetivo principal de ponernos a reflexionar sobre, si nosotros estuviéramos en esa situación qué haríamos porque no es nada fácil el saber qué harás si tu mascota estaría en riesgo y está en tus manos salvarle la vida...Es un tema muy interesante ya que muy pocas veces la gente nos ponemos a pensar en nuestras mascotas y la importancia que ellos ejercen sobre nuestra vida diaria. Ellos están contigo siempre sin importar si eres rico, pobre, simpático, sin importar nada siempre están ellos ahí, incluso arriesgando su propia vida...Los compañeros que dijeron que no harían nada por su mascota es o porque nunca han tenido una o nunca se han puesto a valorar el significado que ellas tienen, es su forma de pensar, pero yo no lo haría.*

Para la presente investigación consideré pertinente incluir la siguiente bitácora debido a que en ella se puede apreciar claramente algunos resultados:

1. Aunque valoró el texto como “poco serio” (y en clase dio sus argumentos) le sirvió de pauta para reflexionar acerca de sus propios valores y de los del resto de sus compañeros..
2. A diferencia de las bitácoras anteriores, en ésta se muestra su punto de vista con argumentos más sólidos (*ellos dan la vida por nosotros, no les importa tu status, etcétera*).
3. Toma en cuenta la opinión de los demás, pero a diferencia de las otras dos bitácoras presentadas, ya no los juzga, sino que reconoce que hay distintos puntos de vista. Aunque ella tenga su propia opinión ya no se nota molestia por puntos de vista diferentes al suyo.

Los resultados presentados reflejan el trabajo de dos semestres en donde el uso de la bitácora fue sistemático. Como se mencionó, la bitácora se realizó en una de cada cuatro clases y en experiencia de la profesora, el cambio de actitudes se debió en gran medida a la retroalimentación. Aunque ésta no se dio en la totalidad del grupo, la profesora de manera individual siempre ofreció un comentario por escrito. En ocasiones la bitácora era respuesta a parte de las retroalimentaciones plasmadas en bitácoras previas. En otras ocasiones ciertas bitácoras daban

mayor importancia a una de las tres preguntas, lo que de alguna manera mostraba las inquietudes de los alumnos en ese momento.

Con base en los resultados obtenidos se hacen las siguientes sugerencias para el uso de la bitácora COL como instrumento de evaluación:

- Por cuestiones de tiempo y número de alumnos, ocupar en la medida de lo posible el primer nivel de aplicación de la bitácora (¿qué paso?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?).
- Establecer condiciones de uso: tiempo, frecuencia, actitudes a observar, habilidades actitudinales a promover.
- Dar realimentación a cada bitácora. Este punto parecería particularmente abrumador por la carga de trabajo que implica, sin embargo, si de antemano se tienen claras las actitudes que se están valorando con una bitácora su lectura será más sencilla y por lo tanto la retroalimentación estará dirigida a esos puntos.
- Se sugiere que la realimentación sea breve y, en lo posible, se dirija a nuevas preguntas que partan de sus bitácoras y que los muevan a la reflexión sobre lo que escribieron.
- Utilizar lenguaje sencillo, resaltar con frases positivas aspectos de su bitácora y llevarlos a la reflexión por medio de preguntas.
- Evitar juzgar sus escritos, sus opiniones o sus sentimientos con frases como *¿Te parece correcto haberte sentido frustrado porque tu opinión no fue compartida?* Este tipo de cuestionamientos pueden intimidar al estudiante y lograr el efecto contrario.

En esta propuesta, la bitácora es un instrumento de evaluación de desarrollo de habilidades actitudinales y es el desarrollo de éstas lo que debemos buscar en los escritos de los estudiantes. Sería poco objetivo pretender deducir una evaluación de los conocimientos declarativos, por ejemplo, a partir de lo que respondió el estudiante a la pregunta ¿Qué aprendí?

Como punto final de la experiencia mencionada se mencionará que en la última bitácora se promovió una retroalimentación grupal. Los resultados demostraron una mayor integración grupal, los alumnos externaron opiniones de manera más abierta, la tolerancia a la opinión de otros fue mayor y la resistencia a la lectura de las bitácoras en público se venció.

La bitácora COL en sí misma no cambia las actitudes. Es el profesor y el grupo con las actividades diarias de la clase – taller lo que promueve ese cambio de actitudes. La bitácora contribuye a monitorear de manera efectiva los cambios y le da al grupo en su conjunto elementos para saber qué hacer o que cambios promover.

### 5.2.6. La bitácora COL como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.

En este apartado se proponen algunos aprendizajes del programa CLI I – IV para ser evaluados con la bitácora COL. Independientemente de que a lo largo del programa no se menciona ninguna actitud a desarrollar como aprendizaje en sí misma, existen algunos aprendizajes en donde las actitudes se encuentran implícitamente.

Las actitudes, tal como lo menciona Coll (1999) deben permear el curso en general, es decir, no se pretende “enseñar” actitudes como parte de un programa de estudios. Éstas se desarrollan con el interactuar diario de todos los miembros de la clase. Las actitudes se van desarrollando, modificando o consolidando a lo largo de cada sesión y no en una sesión aislada, es decir, no se puede pretender que con dar un discurso sobre la puntualidad, los alumnos lleguen puntuales si el profesor invariablemente llega retrasado a su clase.

Por las razones antes mencionadas, más que sugerir una lista de aprendizajes donde la bitácora COL pueda estar incluida, se sugiere que en el momento de la planeación, el profesor determina, junto con sus estudiantes, que tipo de actitudes se van a promover a lo largo del ciclo escolar y en consecuencia, elaborar actividades de aprendizaje tendientes a trabajar en ellas a lo largo del curso. Sin embargo, algunas actitudes no parten de actividades específicas, sino son el resultado del actuar diario, primero del profesor (como modelador) y de los estudiantes después. Actitudes como la puntualidad, el cumplimiento, la cooperación se desarrollan más por la constancia del profesor en ellas, que como resultado de alguna actividad específica.

El Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV del Colegio contiene una clase para sensibilizar a los estudiantes de lo que es el curso, los lineamientos generales y de sus alcances. Este es un buen momento para aplicar la bitácora COL y tomar nota de cómo se siente los alumnos en la clase, qué esperan de ésta y del profesor, a qué se comprometen, etcétera.

Como ya se mencionó. aunque no hay propiamente aprendizajes que desarrollen actitudes, sí existen aprendizajes que implícitamente conllevan actitudes tal es el caso de los siguientes:

Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I. Para el programa de CLI I (2006:15 – 24):

- Conocerá el enfoque del curso y los lineamientos de trabajo para este semestre.
- Reconocerá las aportaciones de la lectura en inglés para la formación de su cultura.

Estos dos aprendizajes conllevan en sí mismos actitudes. Por ejemplo, el primer aprendizaje puede ser particularmente valioso porque durante la sesión en la que se cubre se toman acuerdos, se llegan a decisiones en común se establecen los lineamientos de evaluación y del trabajo en general. En este momento se podrá definir qué actitudes se estarán evaluando a lo largo del semestre.

Por otro lado, el segundo aprendizaje es propicio para evaluar actitudes de tolerancia o rechazo hacia los textos en inglés y, en consecuencia, hacia las aportaciones culturales que éstos puedan traerle.

Programa de Comprensión de Lectura en Inglés II (2006:22 – 29).

- Conocerá los aprendizajes y contenidos del curso como referencia para las tareas establecidas en el semestre.
- Hará paráfrasis en español para explicar las ideas de un párrafo o texto corto en inglés.

El segundo aprendizaje mencionado, la paráfrasis, lleva implícito la opinión del alumno ya que al explicar el contenido de un texto en inglés, parte de sus valores estarán presentes puesto que aunque no aporte datos nuevos al texto, la información que seleccione y la jerarquización que haga de ésta, dará pauta al profesor para delimitar ciertas actitudes en el estudiante.

Programa de Comprensión de Lectura en Inglés III (2006:30 – 37).

- Conocerá los lineamientos generales del curso como referencia para las actividades que realizará a lo largo del semestre.
- Inferirá el significado de palabras y verbos compuestos con base en el contexto y valorará su utilidad en la comprensión.
- Manejará la paráfrasis en español para explicar las ideas de un texto en inglés.

Cuando el alumno valora la utilidad de un aprendizaje las actitudes están presentes: si le sirvió o no, para qué le fue de utilidad, si podrá utilizar este aprendizaje con otros textos o en otras áreas de su vida, etcétera, son aspectos que lo llevan a tomar una postura o una actitud.

Programa de Comprensión de Lectura en Inglés IV (1996: 38 – 44).

- Conocerá los aprendizajes y contenidos del curso como referencia para las tareas que llevará a cabo durante el semestre.
- Identificará hechos y opiniones a partir de palabras clave.
- Diferenciará los hechos de las opiniones expresados en un texto en inglés para comprobar la credibilidad de la información.
- Determinará la intención del autor en un texto en inglés.

Los tres últimos aprendizajes están estrechamente relacionados entre sí en el programa CLI IV ya que en ellos se solicita al alumno que lea con actitud crítica. En este semestre particularmente la bitácora COL puede ser de gran utilidad porque el curso en general está diseñado para que el alumno extraiga información de los textos y tome una postura ante lo que lee.

Como se pudo observar, las actitudes, aun sin ser parte explícita de los aprendizajes del programa CLI, son factibles de evaluarse a través de este instrumento siempre y cuando se tenga claro desde un inicio a qué actitudes se les dará seguimiento a lo largo del ciclo escolar. Sería difícil darle seguimiento a todas las que se presenten en el grupo, sin embargo, elegir dos o tres de las más frecuentes y llevar un registro de las bitácoras de cómo fueron evolucionando en determinado periodo a través de una evaluación formativa dará pauta para tomar decisiones y hacer ajustes en el transcurso del ciclo escolar.

### 5.3. Portafolios.

La última propuesta de instrumentos de evaluación para el programa de Comprensión de Lectura en Inglés de esta tesis es el Portafolios. En este apartado se incluirán antecedentes, descripción del portafolios, su uso como instrumento didáctico y específicamente como instrumento de evaluación. Asimismo se aportará el reporte de la aplicación de este instrumento a un grupo del Colegio y los resultados obtenidos. A diferencia de los otros instrumentos presentados, la aplicación y los resultados se abordarán simultáneamente dado que si se hiciera en apartados diferentes el análisis y la lectura de los resultados se complicaría. Finalmente se estudiará la relación de este instrumento con los aprendizajes del programa.

#### 5.3.1. Antecedentes.

El portafolios es un instrumento didáctico que tiene varios usos entre ellos como estrategia de enseñanza – aprendizaje o como instrumento de evaluación alternativa. Para cuestiones de esta tesis se tomarán dos usos del portafolios: evaluación formativa y evaluación sumativa.

El portafolios como instrumento didáctico no es un fin en sí mismo, es decir, la construcción sistemática y progresiva de éste permite al estudiante y al profesor el desarrollo de estrategias, habilidades y actitudes.

#### 5.3.2. Descripción del instrumento.

De acuerdo con Klenowski (2005: 15) El portafolios no es un conjunto de productos aislados que entrega el estudiante al fin del semestre o ciclo escolar con el objetivo de ser acreditado o promovido. El portafolio es un 'factor de actividad' o un acta de progreso personal para usarse con propósitos de mejora. El portafolio requiere y desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar.

Aunque los estudiosos del portafolio no llegan a un acuerdo respecto a que si éste es un método, una técnica o un instrumento, todos tienen puntos de coincidencia. Como ejemplo, se analizarán tres definiciones:

Para Arter. y Spandel (2003, p. 36) un portafolio es una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión.

Por otro lado, Forster y Masters (en Klenowski, 2005, p. 22) señalan que los portafolios son fuentes de evidencia que pueden ser juzgados...respecto a la evaluación, en distintos contextos; desde la actuación de los alumnos en el aula,

hasta la participación más profunda en la evaluación sumativa. Todos ellos poseen su 'parte de evidencia'; cuanto más relevante es esta, resulta más factible poder inferir el nivel logrado por el estudiante en un área de aprendizaje.

Un portafolios, dice Klenowski (2005, p.39) es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo en particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La auto evaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación, facilita la comprensión del proceso de aprendizaje. El desarrollo del portafolios implica por tanto no sólo documentar los logros conseguidos sino también las auto evaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que la simple colección de tareas.

De las definiciones anteriores se pueden sacar características en común que de lo que es un portafolios como instrumento de evaluación:

- **Es una colección de trabajos:** En este sentido, un portafolios no implica necesariamente que en él estén todos los productos o tareas que un estudiante realizó a lo largo del ciclo escolar. Se trata de incluir los trabajos más representativos y que mejor evidencien el progreso del estudiante en determinada área de la materia a impartir. De ahí que desde la planeación del portafolio, profesores y estudiantes deben tener claro el objetivo de éste y de los elementos que contendrá.
- **Logros individuales.** A diferencia de otros instrumentos de evaluación que pretenden estandarizar el logro de aprendizajes de un grupo, el portafolios es un ejercicio de análisis y reflexión individual que permite acercarnos a cómo aprendió un estudiante, qué pasos siguió y qué nivel cognitivo podrá alcanzar en un futuro inmediato.
- **Diferentes tipos de instrumentos.** Un portafolios, ya se mencionaba, contiene una colección de trabajos. Estos trabajos idealmente son diferentes entre sí (mapas, rúbricas, exámenes, presentaciones, ensayos, etc.) de tal manera que se evidencie aún más el desarrollo de habilidades y actitudes del alumno en relación al tipo de trabajo y a su estilo de aprendizaje.

- **Autorreflexión y metacognición.** El uso del portafolios promueve la autorreflexión y, en consecuencia, la metacognición. El estudiante reflexiona en torno a lo que hizo, los pasos que siguió, en qué se equivocó, que aprendió, etcétera. La metacognición parte de sus propias reflexiones y de la retroalimentación del profesor.
- **Realimentación.** Establecer una realimentación o feedback con el alumno es de suma importancia, tanto como el trabajo en sí mismo. A través de la retroalimentación el profesor podrá estimular la reflexión del estudiante, esclarecer dudas que surjan de la revisión del trabajo, motivar al estudiante al resaltar los aspectos positivos del trabajo, llevarlo a pensar cómo podría mejorar el producto que entregó, entre otros aspectos. La retroalimentación puede darse a través de entrevistas personales, por escrito o en el grupo mismo.
- **Proporciona evidencias del desarrollo del alumno.** En un portafolios existen evidencias del proceso que siguió el alumno para solucionar un problema, realizar una tarea o entregar un producto. De ahí que el profesor cuenta con elementos suficientes para analizar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante.
- **Evaluación.** Como resultado del punto anterior, el portafolios puede usarse como instrumento de evaluación formativa o sumativa. Al observar todo el proceso por un periodo largo de tiempo, el profesor puede o bien hacer ajustes a su práctica docente a través de la evaluación formativa, o bien tener elementos suficientes para otorgar una evaluación sumativa o final. Por lo tanto, evaluar un portafolios conlleva muchos más elementos que otorgar una calificación.

El portafolios como instrumento de evaluación debe seguir ciertos lineamientos que dirijan el trabajo del profesor y del grupo de tal manera que ambos tengan claro que se espera del portafolio, qué elementos debe contener y bajo qué criterios se va a elaborar.

Básicamente son tres las fases en las que se desarrolla un portafolio con fines de evaluación:<sup>9</sup>

Fase 1: Planeación del portafolio.

- Cuando un profesor junto con sus estudiantes deciden implementar el portafolios como instrumento de evaluación formativa, sumativa o ambas

---

<sup>9</sup> Las fases originales se tomaron de Klenowski, 2005 Las adecuaciones para el Programa de Comprensión de Lectura en Inglés son propuestas por la autora de la tesis.

deben planear hacia dónde se dirigirá el portafolios. Es decir, un portafolios no puede evaluar todo lo referente al curso, sino que se debe decidir de antemano qué aprendizaje o aprendizajes serán los ejes del curso y con base en ello elaborar un mapa de progreso global. Por ejemplo, si lo que guiará el curso será crear una actitud crítica ante lo que el estudiante lee, el profesor y los estudiantes deberán planear el portafolios de tal manera que se indiquen los elementos que se tomarán en consideración para la selección de trabajos, qué elementos contendrán, qué nivel o niveles se espera alcanzar, etcétera.

- Con base en el mapa de progreso global, el grupo elaborará mapas de progreso de cada uno de los niveles a los que se pretenden llegar a lo largo del curso escolar. Estos mapas de progreso podrán construirse a medida que el curso avance.
- Con base en los mapas de progreso se elaborarán criterios o indicadores de logro que servirán de base para la evaluación sea ésta continua o sumativa.

El siguiente es un ejemplo de la fase de planeación de portafolios adaptado al Programa de Comprensión de Lectura de Inglés IV del Colegio de Ciencias y Humanidades.

<b>Mapa global o de desarrollo continuo. Resumen</b>
<i>Lector con actitud crítica.</i> Aprendizajes ejes: Distinguir la objetividad de los textos, Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor, reconocer la intención del autor.
Fase uno: Lectura detallada de textos de dos cuartillas máximo.
Fase dos: Distinguir hechos y opiniones contenidas en un texto para reconocer la objetividad del mismo.
Fase tres: Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor.
Fase cuatro: Reconocer la intención del autor más allá de la función comunicativa del texto.

**Mapas de progreso continuo para la fase 1 y 2 del mapa global**

<p><b>Fase 1. Lectura detallada de textos de dos cuartillas máximo.</b>                  En esta fase los estudiantes son capaces de extraer la mayor parte de la información del texto, con errores mínimos que no afectan la comprensión en su conjunto. Son capaces de distinguir la organización textual así como la idea principal e ideas secundarias. Recurren a la paráfrasis en español para resumir la información, así como a la elaboración de organizadores gráficos.</p>	<p><b>Fase 2. Distinguir hechos y opiniones contenidas en un texto para reconocer la objetividad del mismo.</b>                  En esta fase los estudiantes desarrollan estrategias que les permiten distinguir hechos de opiniones a través de palabras claves o indicadores. Con base en esta distinción son capaces de reconocer la objetividad o subjetividad de un texto y por lo tanto la confiabilidad de la información contenida en el mismo.</p>
<p><b>Indicadores de logro:</b>                  Los estudiantes son capaces de extraer la mayor parte de la información de un texto</p>	<p><b>Indicadores de logro:</b>                  Los estudiantes identifican palabras claves o indicadores que les permiten decidir si la información presentada en un texto tiene más hechos que opiniones y viceversa.</p>
<p>Los errores de interpretación lingüística o discursiva no afectan o afectan mínimamente a la comprensión de detalles del texto.</p>	<p>Relacionan los hechos y las opiniones contenidas en un texto con la objetividad o subjetividad del mismo. Son capaces de explicar la relación directa entre ambos aspectos.</p>
<p>Distinguen la organización textual de un documento (Introducción – desarrollo – conclusión).</p>	<p>A partir de los elementos anteriores, son capaces de determinar la confiabilidad o no de la información contenida en un texto y explicar cómo llegaron a esa conclusión.</p>
<p>Recurren a diferentes formas de paráfrasis para reportar la información de un texto.</p>	
<p>Elaboran distintos organizadores gráficos para representar la información de un texto.</p>	

Fase 2: Desarrollo del portafolios.

Esta fase está integrada por dos elementos: la evaluación formativa y la retroalimentación

**Evaluación formativa.** Durante el proceso o desarrollo del portafolios se puede realizar una evaluación formativa cuyo fin será mejorar el aprendizaje y valorar o en su caso replantear estrategias de enseñanza.

En la evaluación formativa a través del portafolios, el profesor y los estudiantes tienen responsabilidad compartida. Los estudiantes serán responsables de asumir un papel activo a través de la reflexión. Esto es, el trabajo del estudiante no termina con la entrega del producto o tarea sino que a partir del producto empezará su trabajo de reflexión y metacognición, explicándose a sí mismo qué pasó durante el proceso, qué hizo para llegar a tal resultado, qué estrategias siguió, qué aprendió, en qué se equivocó, cómo mejoraría su trabajo si lo volviera a hacer, etcétera. Por su parte el profesor tiene la responsabilidad de hacer retroalimentación de manera sistemática con comentarios o preguntas que guíen la reflexión del estudiante y que lo lleven a mostrar evidencias de su propio desempeño.

Como resultado de las responsabilidades compartidas por estudiantes y el profesor se propiciará una función transformadora del aprendizaje y de la enseñanza que llevará al profesor a la toma de decisiones sobre el ajuste al curso, a las estrategias, a los aprendizajes y, en general, se propiciará una toma de decisiones.

La evaluación formativa se da con la entrega de cada trabajo, de cada producto. A partir de cada uno de ellos, de las reflexiones por parte del estudiante y de la retroalimentación hecha por el profesor ambos tendrán más elementos para hacer un balance de los avances en los aprendizajes. El evaluar a partir de portafolio permite contemplar los avances individuales de cada estudiante, en lugar de pretender que todo el grupo avance al mismo ritmo y bajo los mismos lineamientos.

En la fase de planeación, se elaboran mapas de progreso continuo que especificaban los estándares a buscar en los diferentes trabajos. Sin embargo, éstos son una guía flexible que busca orientar al estudiante respecto a los elementos en los que debe centrar su tarea y al profesor le da criterios en los que orientará sus observaciones, preguntas y comentarios. Aunado a lo anterior, el trabajo continuo con los estudiantes, la observación directa, la interacción profesor – alumno otorga más parámetros con los que éste puede valorar los avances de cada alumno junto con los trabajos que van conformando el portafolio. Herramientas como sopesar evidencias de aprendizaje en los trabajos, observar las conexiones y relaciones que hace el estudiante, identificar sus puntos de vista y los argumentos que utiliza para defenderlos, le permitirá al profesor especular acerca de las posibilidades de ese alumno en un futuro próximo y dirigir su

realimentación hacia dónde quiere que el alumno reflexione y llevarlo a que se dé cuenta de sus propios avances y sus posibilidades futuras.

**Realimentación.** Una definición de lo que significa la realimentación en la elaboración de portafolios es la aportada por Sadler (citado en Klenowski 2005: 77): información sobre el nivel existente entre el nivel actual y el de referencia de un sistema de parámetros. Sin embargo dicha definición no debe tomarse literalmente en el sentido de hacer un simple cotejo entre los parámetros de la etapa de planeación y el trabajo del estudiante. Como se mencionó en el apartado anterior, los mapas de desarrollo o parámetros elaborados para guiar una observación no pretenden homogenizar el rendimiento de un grupo, sino son elementos de ayuda que servirán al momento de revisar el trabajo del alumno y otorgarles retroalimentación.

La retroalimentación no son notas aisladas, ni un número que concretice el esfuerzo del alumno. Tampoco son felicitaciones por el esfuerzo logrado ni juicios inflexibles sobre lo que el profesor considere errores. Hattie y Jaeger (en Klenowski, 2005: 78) señalan que la realimentación está dirigida a “suministrar información relacionada con la comprensión de la información aprendida o enseñada. Es decir, la retroalimentación se centrará en el trabajo, el procedimiento, los parámetros diseñados durante la planeación del portafolio; de ninguna manera la retroalimentación se dirigirá a características personales del alumno o empatía.

Para evitar juicios personales al emitir una retroalimentación o feedback, el profesor debe tomar en cuenta los aspectos anteriores y en lo posible retomar las siguientes fases:

1. Dar a conocer al alumno los resultados de su trabajo, con la finalidad de que corrija los posibles errores durante el proceso o en el producto y, a la vez, refuerce los elementos acertados que el mismo alumno resaltó en sus reflexiones.
2. Resaltar los aspectos positivos de su trabajo, destacar los puntos buenos y explicar porqué se consideran correctos e invitar al estudiante a seguir trabajando en ellos. Lo anterior con la finalidad de reforzar la autoestima del alumno y darle modelos que hagan que se motive a continuar en el desarrollo de su propio aprendizaje.
3. En un tercer momento, se sugiere que el profesor centre la retroalimentación en aspectos específicos del trabajo, para ello, puede utilizar de guía los estándares, parámetros o mapas de desarrollo previamente elaborados.

Antes de ofrecer retroalimentación al estudiante, el profesor debe estar seguro de que tiene desarrolladas ciertas habilidades como la observación que le permitirán hacer una retroalimentación objetiva, que no se perderá en la información que

presenta el estudiante, que sabe de antemano qué está buscando en cada producto o procedimiento. Las siguientes son preguntas propuestas por Cole, (2000: 85) que pueden ayudar a dirigir la reflexión del alumno al momento de hacer una retroalimentación:

- ¿Por qué es este tu mejor trabajo?
- ¿Cómo completaste esta tarea?
- ¿Qué cambiarías si tuvieras que realizar de nuevo esta tarea?
- ¿Cómo continuarías este trabajo?

Las preguntas anteriores promueven una actitud reflexiva en el estudiante, pero también en el profesor, ya que puede buscar respuestas a las mismas interrogantes respecto al trabajo del estudiante o de su propio quehacer docente.

Otros autores como Arter y Spandel (citado en Klenovski, 2005)) proponen las siguientes preguntas guía:

- ¿Describe el proceso que seguiste para completar esta tarea; de dónde obtuviste las ideas, cómo investigaste la materia, qué problemas encontraste y qué estrategias de revisión utilizaste?
- Haz una lista con los puntos de revisión de tu trabajo formulados por el grupo. Describe tu responsabilidad en cada punto, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo? ¿Por qué? ¿Qué hiciste como consecuencia de tu retroalimentación (anterior)?
- ¿Qué diferencia hay entre tu trabajo más eficiente y tu trabajo menos eficiente?
- ¿Cómo se relaciona esta actividad con lo que has aprendido antes?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo? ¿En qué podrías mejorar?

Las preguntas anteriores pueden darse al estudiante antes que entregue su tarea, de tal manera que al momento de la revisión, las respuestas del alumno sean también una guía para la realimentación.

La realimentación deberá contener un lenguaje sencillo, claro, evitando ambigüedades o tecnicismos que desorienten al estudiante o lo lleven a malas interpretaciones sobre lo que el profesor señala. Por otro lado, el profesor deberá tener en cuenta que habrá emociones presentes en ambos, pero particularmente en el estudiante, pues será su esfuerzo, su trabajo y su aprendizaje el que se estará analizando. Por lo tanto comentarios sarcásticos, que exhiban al estudiante o comentarios personales deberán evitarse.

### Fase 3: Calificación del portafolios.

Esta tercera fase del portafolios está más dirigida a la evaluación sumativa, es decir, se aplica una vez que el trabajo de portafolio está terminado. Los aspectos a considerar son:

**Veracidad.** Se refiere a que otro evaluador confirme las evaluaciones hechas por el profesor basado en los estándares que sirvieron como guía a las observaciones de cada uno de los productos. Se sugiere ser moderado en las evaluaciones de cada uno de los trabajos presentados para que el resultado de la evaluación sumativa no se vea alterada con resultados que no se puedan comprobar a través del mismo portafolio.

Por lo anterior se sugiere:

- Establecer criterios claros y concretos desde un inicio.
- Ejemplos registrados de todas las puntuaciones posibles. Es decir, ejemplos de las mismas tareas que muestren evidencias de que los criterios se cubren de la manera en que el profesor lo reportó.
- Revisiones periódicas. En lo posible, volver a las revisiones anteriores, leer nuevamente las retroalimentaciones hechas por el profesor y las reflexiones elaboradas por los alumnos, de tal manera que con tiempo de por medio el profesor compruebe que su valoración inicial no ha cambiado al verlo en retrospectiva.
- Si otro evaluador revisa el portafolio, asegurarse de darle elementos que respalden las apreciaciones del profesor, dar retroalimentación al nuevo evaluador de tal manera que éste tenga elementos que respalden la evaluación hecha por el profesor.

Estándares. Los estándares de acuerdo con Cresswell (en Klenowsky, 2005: 84) son valores acordados respecto al trabajo de los estudiantes por los que los jueces, aceptados por todas las partes interesadas como competentes, realizan sus juicios...los estándares son afirmaciones que indican los distintos niveles de calidad o de rendimiento.

Si la finalidad del portafolios es una evaluación sumativa, los estándares establecidos para llevarla a cabo deben coincidir con los mapas de seguimiento utilizados para cada una de las tareas que integran el portafolio, o al menos ser tomados en cuenta. Es decir, si durante el desarrollo del portafolios se eligieron

ciertos lineamientos para cada una de las tareas, no se puede pretender utilizar otros totalmente diferentes para realizar una evaluación sumativa.

Si bien, como se ha mencionado, los criterios deben ser explícitos para evitar ambigüedades, no deben ser aplicados en una forma mecánica o inflexible. Klenowski (2005) sugiere que para su realización se tomen en cuenta los siguientes tipos de estándares:

- Estándares de contenido: El portafolio contiene los aprendizajes que se aceptaron en la fase de planeación.
- Estándares de rendimiento: Ejemplos concretos de lo que el portafolio debe contener para que refleje lo que los estudiantes deben conocer y hacer para mostrar su capacidad.
- Estándares de entrega, equidad y oportunidad: Criterios concretos sobre aspectos de entrega como tiempos, recursos, formato, etcétera.

El siguiente es un ejemplo de estándares para evaluación sumativa que se diseñó con base en el mapa global y los mapas de desarrollo presentados en la fase de planeación del portafolio.

Estándares para evaluación sumativa de portafolio del curso de  
Comprensión de Lectura en Inglés IV del Colegio de Ciencias y  
Humanidades.

Estándares de contenido.	<p>El portafolio cuenta con tareas que cubren los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir la objetividad de los textos.</li> <li>• Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor</li> <li>• Reconocer la intención del autor.</li> </ul>
Estándares de rendimiento	<p>El portafolio del estudiante cuenta con indicadores explícitos que demuestran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su capacidad para medir la objetividad de los textos. Al menos tres indicadores de los presentados en la fase 1 y 2 de los mapas de desarrollo continuo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los puntos de vista del estudiante cuentan con razones justificadas, con argumentos organizados y estructurados de manera lógica y coherente. Sus argumentos no son ambiguos sino claros y explícitos. Sus comentarios son en relación directa al texto y no a su conocimiento del tema.</li> <li>• Su capacidad para distinguir entre la función comunicativa del texto y la intención del autor. Cuando ambas coinciden da argumentos a partir de la información que el texto le proporciona. Cuando función comunicativa e intención del autor difieren, el estudiante es capaz de notarlo y explicar con argumentos sólidos que elementos lo llevaron a llegar a dicha conclusión.</li> </ul>
Estándares de entrega	<p>El portafolios del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entregó en el tiempo señalado.</li> <li>• Cumplió con los estándares de ortografía y limpieza señalados.</li> <li>• Respetó el formato indicado para su entrega.</li> </ul>

**Evaluación sumativa.** La evaluación sumativa es mucho más que la emisión de una calificación al final del ciclo escolar o de un periodo determinado. Si bien, la calificación es parte de la evaluación sumativa, ésta implica además los siguientes criterios:

- Informar al estudiante de manera detallada sus puntos fuertes y los aspectos que debe trabajar para mejorar sus habilidades o actitudes.
- La realimentación final estará basada en los mismos aspectos de aprendizaje que se desarrollaron a lo largo del curso escolar.
- Las correcciones o comentarios que se hagan estarán dirigidas al trabajo del estudiante y no se referirán al estudiante mismo. Por ejemplo, en lugar de escribir “las actitudes negativas que demostraste hacia el grupo y al trabajo al inicio del semestre no se vieron superadas a lo largo del mismo...” se puede sustituir por “Los puntos de vista vertidos en tus entregas requieren de más sustento y de mayor argumentación para que no se queden en oraciones vacías, sería conveniente que valoraras más la riqueza del trabajo en equipo y las ventajas que puedes obtener de él.”

El portafolios como instrumento de evaluación exige planeación y seguimiento detallados. Sin embargo las ventajas que ofrece son múltiples para el profesor y para los estudiantes. Es una herramienta que incluye diversidad de trabajos y que por lo tanto permite al estudiante demostrar sus capacidades desde diversos ángulos. Al diversificar los trabajos, el profesor tiene puntos de comparación diversos con el mismo estudiante, le permite identificar estilos de aprendizaje, puede comparar los avances de un estudiante a lo largo del ciclo escolar, los alcances y limitaciones de cada actividad. Por otro lado, permite al profesor reflexionar sobre su quehacer docente, sus puntos fuertes, aquellos en los que debe mejorar y en consecuencia, redirigir el diseño de su curso.

Sin embargo, no se debe perder de vista que el portafolios debe dirigirse hacia uno o varios aprendizajes desde el inicio, es decir, no se puede pretender evaluar todos los aprendizajes del curso a través del portafolios porque profesores y alumnos se perderían entre tanta información. Tampoco puede pretenderse incluir todas las tareas del alumno en el portafolios, porque su seguimiento sería imposible, sobre todo tomando en cuenta la cantidad de alumnos por grupo. Es necesario que el estudiante realice una selección de los trabajos que mejor representen sus avances y logros, reflexione en torno a ellos y, a su vez, reciba retroalimentación.

La experiencia y habilidad que el profesor desarrolle en el uso del portafolios en el aula, paulatinamente le facilitará el trabajo de evaluación y, sobre todo, ésta será más confiable y objetiva.

5.3.3. Esquema de portafolios propuesto para tres aprendizajes del programa CLI IV del Colegio.

<b>Nombre del instrumento</b>	Mapa conceptual a partir del texto <i>Talking to your parents – or other adults.</i>
<b>Duración de aplicación</b>	A lo largo del cuarto semestre con un total de seis muestras de trabajo.
<b>Aprendizajes a evaluar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferenciará los hechos de las opiniones expresados en un texto en inglés por medio de la lectura detallada, para comprobar la credibilidad de la información.</li> <li>2. Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor.</li> <li>3. Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.</li> </ol>
<b>Tipo de la evaluación</b>	Evaluación formativa y sumativa.

#### 5.3.4. Descripción de la aplicación y análisis de resultados.<sup>10</sup>

En esta sección se describirá el trabajo realizado con un grupo del Colegio de Ciencias y Humanidades y se incluirán muestras del trabajo de uno de los estudiantes, se analizarán los resultados obtenidos y la viabilidad del uso del portafolio como instrumento de evaluación.

El portafolios se llevó a cabo en el grupo de cuarto semestre turno matutino del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tomando en cuenta el objetivo general del semestre, los aprendizajes ejes fueron los siguientes:

- Diferenciará los hechos de las opiniones expresados en un texto en inglés por medio de la lectura detallada, para comprobar la credibilidad de la información.
- Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor.
- Usará sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas para determinar la intención del autor en un texto en inglés.

A partir de los aprendizajes ejes mencionados, se elaboró el siguiente mapa global que contempla cuatro fases de desarrollo:

<b>Mapa global o de desarrollo continuo.</b>
<i>Lector con actitud crítica.</i> Aprendizajes ejes: Distinguir la objetividad de los textos, Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor, reconocer la intención del autor.
Fase uno: Lectura detallada de textos de dos cuartillas máximo.
Fase dos: Distinguir hechos y opiniones contenidas en un texto para reconocer la objetividad del mismo.
Fase tres: Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor.

<sup>10</sup> El caso presentado se eligió porque resultó ser uno de los más representativos y en los que mejor se ilustra los progresos de la alumna. Se omitió el nombre, aunque se respetaron íntegramente sus reflexiones, a excepción de las faltas de ortografía. Para la reproducción del material se contó con la aprobación de la alumna.

Fase cuatro: Reconocer la intención del autor más allá de la función comunicativa del texto.
--

Para la fase 1 se diseñó el siguiente mapa de desarrollo continuo.

<b>Fase 1. Lectura detallada de textos de dos cuartillas máximo.</b>
--

En esta fase los estudiantes son capaces de extraer la mayor parte de la información del texto, con errores mínimos que no afectan la comprensión en su conjunto. Son capaces de distinguir la organización textual así como las ideas principales y secundarias. Recurren a la paráfrasis en español para resumir la información, así como a la elaboración de organizadores gráficos.
---

<b>Indicadores de logro:</b>
------------------------------

Los estudiantes son capaces de extraer la mayor parte de la información de un texto.
--

Los errores de interpretación lingüística o discursiva no afectan o afectan mínimamente a la comprensión de detalles del texto.
---

Distinguen la organización textual de un documento (Introducción – desarrollo – conclusión).
--

Recurren a diferentes formas de paráfrasis para reportar la información de un texto.
--

Elaboran distintos organizadores gráficos para representar la información de un texto.
--

Se utilizaron tres actividades diferentes, la alumna decidió incluir el texto *Energy Sources*. Las actividades que se pidieron para la fase de lectura fueron las siguientes:

- Por equipos hacer una lectura detallada de una sección o subtítulo de la lectura.
- Extraer la idea principal y las secundarias de la sección que trabajaron y elaborar una lámina explicativa.

- Exponer, apoyados en la lámina que elaboraron, las ideas contenidas en esa sección. Explicar qué elementos tomaron en cuenta para diferenciar la idea principal de las secundarias.
- Con base en las exposiciones, distinguir entre todos, la organización textual.
- A partir de las exposiciones y de la lectura individual del hacer paráfrasis en español y elaborar un organizador gráfico.

Con base en los indicadores de logro del mapa de desarrollo continuo de esta primera fase, el alumno:

- Extrajo la mayoría de las ideas contenidas en el texto, aunque tuvo errores de interpretación de vocabulario, su trabajo denotó esfuerzo personal por comprender las ideas del texto y de dar sentido coherente al mismo.
- Su trabajo no mostró dificultad para distinguir la introducción, el desarrollo y la conclusión. Sin embargo Le costó trabajo en algunos párrafos distinguir la Idea principal de las secundarias y en algunos de ellos no justificó sus razones o los pasos que siguió para llegar a determinada conclusión.
- Su paráfrasis en general fue cercana al texto original y utilizó un cuadro sinóptico como organizador gráfico. Como consecuencia de tener algunos errores en la distinción entre idea principal y secundaria, su organizador gráfico también los tuvo.

Sus reflexiones sobre su trabajo fueron: *Este trabajo se me hizo muy interesante porque aprendí cosas que no sabía, por ejemplo que el petróleo se extraía de fósiles. Saber que la energía no renovable se terminará en un futuro cercano me hizo pensar qué si yo tuviera poder apoyaría la creación de foros a favor de la utilización de energías renovables, además de ampliar el conocimiento de su utilización y beneficios. También la mejora y el aprovechamiento de las no renovables. Así como impulsar la investigación de nuevas fuentes energéticas, no contaminantes y más saludables para la vida. Pedir el apoyo de todas las naciones y grandes industrias, para apoyar estas nuevas energías y se lleven a cabo.*

Por su reflexión se puede deducir que para la alumna fue un texto significativo, lo que la llevó a leerlo detalladamente no como una tarea sino por interés propio. En realidad no menciona nada respecto a los procesos que siguió para llevar a cabo las tareas de su portafolios ni porqué consideró éste su mejor trabajo. Estos puntos se tocaron en su realimentación

Para la fase 2 se diseñó el siguiente mapa de desarrollo continuo.

**Fase 2. Distinguir hechos y opiniones contenidas en un texto para reconocer la objetividad del mismo.**

En esta fase los estudiantes desarrollan estrategias que les permiten distinguir hechos de opiniones a través de palabras claves o indicadores. Con base en esta distinción son capaces de reconocer la objetividad o subjetividad de un texto y por lo tanto la confiabilidad de la información contenida en el mismo.

**Indicadores de logro:**

Los estudiantes identifican palabras claves o indicadores que les permiten decidir si la información presentada en un texto tiene más hechos que opiniones y viceversa.

Relacionan los hechos y las opiniones contenidas en un texto con la objetividad o subjetividad del mismo. Son capaces de explicar la relación directa entre ambos aspectos.

A partir de los elementos anteriores, son capaces de determinar la confiabilidad o no de la información contenida en un texto y explicar cómo llegaron a esa conclusión.

De las actividades trabajadas en clase, la alumna decidió incluir el texto *Tattoo or no tattoo?* Las actividades que se pidieron para la fase de lectura fueron las siguientes:

- Hacer una lista a nivel de recordatorio de las palabras claves o indicadores presentes en un texto que permiten identificar una idea como hecho u opinión.
- Identificar en el texto los hechos y las opiniones.
- Reconocer el grado de objetividad del texto apoyándose en el documento *Apuntes sobre el lector con actitud crítica* (ver anexo) y dar argumentos sobre las conclusiones a las que llegó el estudiante.
- Argumentar sobre la confiabilidad del texto y el porqué de esa conclusión.

Con base en los indicadores de logro del mapa de desarrollo continuo de esta segunda fase, la alumna:

- Su recordatorio sobre hechos y opiniones fue completo y aunque en este momento se quedó a nivel declarativo, en la segunda actividad demostró su habilidad para diferenciar uno de otro.
- Respecto al grado de objetividad del texto, pudo identificar que no era un texto muy objetivo ni confiable: *Sacando los hechos y las opiniones de la primera parte del texto encontramos que hay más hechos que opiniones. Pero si analizamos los argumentos a favor y en contra de las por lo menos 10 ideas sólo tres son argumentos válidos y tienen un respaldo, haciendo que el texto sea poco objetivo y tenga poca confiabilidad y se haya escrito sin las bases o la investigación necesaria para la redacción de este texto. Sin embargo, quizá este texto sirvió para que el lector analice el tema principal, y reflexione sobre los tatuajes tomando en cuenta sus propias vivencias y criterios.*

Sus reflexiones sobre su trabajo fueron: *Me sirvió mucho la guía de leyendo con actitud crítica<sup>11</sup> además del recordatorio de hechos y opiniones que hicimos al inicio ya que ya lo habíamos hecho antes, pero como que me costaba trabajo notar la diferencia entre hechos y opiniones. Creo que de este tema este fue mi mejor trabajo porque creo que ya entendí la diferencia y me sirvió para ver que el texto no es muy confiable. Personalmente no me gustó el tema porque siento que a algunos compañeros les dio pretextos para tatuarse y sentir que está bien. A mi no me gustan los tatuajes ni la gente que los usa. Se pueden contagiarse infecciones o enfermedades nada más por moda (sic) .*

Con base en su escrito pueden concluirse los siguientes comentarios:

- La reflexión ya se encuentra presente en su escrito, piensa que elementos le ayudaron a su trabajo.
- Se nota trabajo de metacognición al decir por qué éste fue su mejor trabajo y los pasos que siguió para concluir que el texto no tiene gran valor académico.
- Respalda sus opiniones con argumentos más sólidos (particularmente en la primera parte de sus comentarios).
- Da una opinión personal no sólo del texto sino del tema.

Los avances que se observaron respecto a su primera entrega son notorios, se centra en el proceso, sus observaciones son más argumentadas y reconoce la utilidad de los elementos vistos en clases anteriores para elaborar juicios. Percibe que existen relaciones entre aprendizajes (Hechos – opiniones – objetividad del texto - actitud crítica – confiabilidad).

---

<sup>11</sup> Al hacer la realimentación, me aclaró que se refería al texto *Apuntes sobre el lector con actitud crítica* que proporcioné al grupo en sesiones anteriores.

Para la fase 3 se diseñó el siguiente mapa de desarrollo continuo.

<p><b>Fase 3. Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor.</b> En esta fase los alumnos capitalizan los aprendizajes de las fases anteriores para desarrollar habilidades que les permitan tener puntos de vista propios sobre la información de un texto. Se cuestionan sobre la confiabilidad y a objetividad de la información.</p>
<p><b>Indicadores de logro:</b> Los estudiantes determinan la objetividad o subjetividad de un texto basados en los elementos de las otras dos fases.</p>
<p>Basados en el nivel de objetividad de un texto, determinan la confiabilidad del mismo.</p>
<p>A partir de sus propias valoraciones, toman una postura crítica ante lo que leen y deciden si la información les es relevante o no y explican porqué.</p>

De las actividades trabajadas en clase, la alumna decidió incluir el texto *Remedy gone to pot?* Las actividades que se pidieron para la fase de lectura fueron las siguientes:

- Hacer una lectura selectiva del texto y contestar las preguntas que se les presentaron.
- Leer detalladamente el subtítulo *A Shady past* y completar un cuadro cronológico.
- Con base en los elementos trabajados en el semestre decidirla objetividad de la información y, en consecuencia su confiabilidad.
- Dar su punto de vista sobre el texto en general, qué aprendieron de él y que utilidad tiene. Justificar respuesta.

Con base en los indicadores de logro del mapa de desarrollo continuo de esta tercera fase, la alumna utiliza los elementos revisados a lo largo del semestre y hace un análisis detallado de la información del texto empezando con una diferenciación entre ideas principales y secundarias de cada párrafo del texto y después de ellas escribe: *El autor organizó su texto primero dio una introducción sobre la legalización de la marihuana para usos medicinales; siguiendo con una parte de historia del uso medicinal de la marihuana. También se explicó cuáles*

*eran sus componentes más importantes y los más activos, al igual que su funcionamiento tanto natural como artificial. Puso opiniones de distintos puntos de vista, personas que están en contra y las que están a favor. Finalmente se nombran unos artículos donde se demuestra que la marihuana sí podría ayudar a personas con enfermedades mortales y en sus tratamientos.*

*Sus reflexiones sobre su trabajo fueron: Fue un texto muy interesante ya que nos habla un poco más de la marihuana, y verlo desde otro punto de vista, que es el medicinal y no pensar sólo cuando nos dicen “marihuana” en adicción, sino también verlo desde el poder curativo, y toda la historia que tiene, y que no es un problema actual.*

*También el autor nos muestra distintos puntos de vista creo yo y con el objetivo de que el lector los analice y tome su propia deducción sobre la legalización o no de la marihuana en la medicina.*

*Me parece que el texto es muy apropiado para la actividad ya que el tema se presta perfectamente para ser analizado y deducir si lo que se dice en él es verdad o no, y si nosotros lo apoyamos o no. En mi caso yo digo que es bueno legalizarla porque de todos modos se consume y sin un doctor de por medio que indique cantidades. Además se le estaría quitando el estigma de droga y pasaría a ser medicina.*

De sus escritos se puede deducir que:

- Contienen elementos de análisis más detallados y más elaborados.
- Integra en párrafos completos aprendizajes de todo el semestre como objetividad, confiabilidad, puntos de vista.
- Asume una postura ante lo que lee y la defiende con argumentos.
- Aunque su redacción en español no es muy apropiada, denota menor temor al escribir, sus escritos son más abundantes en calidad y cantidad.

Para la fase 4 se diseñó el siguiente mapa de desarrollo continuo.

<b>Fase 4. Reconocer la intención del autor más allá de la función comunicativa del texto.</b>
En esta fase los alumnos continúan capitalizando los aprendizajes de las fases anteriores para desarrollar habilidades que les permitan, a partir de los elementos utilizados por el autor tales como formato, función comunicativa, organización textual, modales y conectores; determinar la intención del autor al escribir su texto y justificar su respuesta.
<b>Indicadores de logro:</b> Los estudiantes identifican con facilidad relativa la función comunicativa que predomina en un texto.
Explicitan cómo los modales y conectores dan cierto matiz al texto.
A partir de diversos elementos (formato, función comunicativa, organización textual, modales y conectores) infieren la intención del autor al escribir su texto y justifican su respuesta.
Determinan si la función comunicativa del texto y la intención del autor son las mismas o no y justifican su respuesta.

De las actividades trabajadas en clase, la alumna decidió incluir el texto *Talking to your Parents – or Other Adults*. Las actividades que se pidieron para la fase de lectura fueron las siguientes:

- Con base en la lectura detallada del texto elaborar un mapa conceptual.
- Determinar la función comunicativa que predomina en el texto y justificar la respuesta.
- A partir de los elementos revisados en sesiones anteriores, determinar la intención del autor al escribir el texto y la relación entre intención y función comunicativa.

Con base en los indicadores de logro del mapa de desarrollo continuo de esta cuarta fase, la alumna:

A diferencia de sus otras tareas, no se nota un gran avance en sus logros, menciona cuál es la función comunicativa que predomina en el texto y lo que en

su opinión es la intención del autor, pero a diferencia de sus anteriores trabajos la justificación a su respuesta es muy débil.

Las reflexiones sobre su trabajo fueron: *La lectura se me hizo algo complicada, sobre todo porque hubo muchas palabras que me costó mucho trabajo entender y otras que no las encontré. Pero podías relacionarlo de acuerdo al contexto, y así sacar las ideas principales.*

*De acuerdo con el tema es algo interesante, ya que te dice que hay cambios físicos y psicológicos en la adolescencia, y la búsqueda de tu independencia y tu identidad, en los círculos en los que te desenvuelves te pueden causar problemas con las personas que te rodean y contigo mismo, por el choque de ideas. Entonces es importante que las personas que están pasando por esta etapa sean tolerantes al igual que los que los rodean para llevar para hacer todo más fácil, y en lugar de ser una etapa de cambios, búsqueda y conflictos sea una de las etapas más lindas en la vida de una persona.*

## Evaluación sumativa.

El siguiente cuadro muestra los estándares para evaluación sumativa que se diseñaron con base en el mapa global y los mapas de desarrollo presentados en la fase de planeación del portafolios.

Estándares para evaluación sumativa de portafolio del curso de Comprensión de Lectura en Inglés IV del Colegio de Ciencias y Humanidades.
---

Estándares de contenido.	El portafolios cuenta con tareas que cubren los siguientes aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguir la objetividad de los textos.</li><li>• Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor</li><li>• Reconocer la intención del autor.</li></ul>
Estándares de rendimiento	El portafolios del estudiante cuenta con indicadores explícitos que demuestran: <ul style="list-style-type: none"><li>• Su capacidad para medir la objetividad de los textos. Al menos tres indicadores de los presentados en la fase 1 y 2 de los mapas de desarrollo continuo.</li><li>• Los puntos de vista del estudiante cuentan con razones justificadas, con argumentos organizados y estructurados de manera lógica y coherente. Sus argumentos no son ambiguos sino claros y explícitos. Sus comentarios son en relación directa al texto y no a su conocimiento del tema.</li><li>• Su capacidad para distinguir entre la función comunicativa del texto y la intención del autor. Cuando ambas</li></ul>

	<p>coinciden da argumentos a partir de la información que el texto le proporciona. Cuando función comunicativa e intención del autor difieren, el estudiante es capaz de notarlo y explicar con argumentos sólidos que elementos lo llevaron a llegar a dicha conclusión.</p>
Estándares de entrega	<p>El portafolios del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entregó en el tiempo señalado.</li> <li>• Cumplió con los estándares de ortografía y limpieza señalados.</li> <li>• Respetó el formato indicado para su entrega.</li> </ul>
Evaluación sumativa (calificación):	Observaciones:

Las reflexiones finales de la alumna fueron guiadas a través de las siguientes preguntas:

- ¿Para qué crees que te sirva lo que aprendiste en este curso?
- ¿Qué actividad de las que incluiste en tu portafolio te gustó más y por qué?
- ¿Qué actividad te gustó menos y por qué?
- ¿Qué texto te pareció más útil y por qué?
- ¿Qué texto te pareció menos útil y por qué?
- ¿Qué opinas de que se incluya el portafolio como parte de la evaluación?
- ¿Qué opinas de la forma de trabajo en general?
- Si pudieras cambiar o mejorar tu desempeño durante el curso, ¿qué harías?

Sus reflexiones estuvieron dirigidas a su desempeño, más que al grupo o al trabajo del profesor. Entre otras fueron:

- El mejor uso de los aprendizajes adquiridos será el poder analizar textos de una manera más objetiva.
- Señala que las actividades que le gustaron más fueron las referentes al texto 'Marihuana' porque consideró que es de los más completos, fue el mejor analizado, trasmite cosas objetivamente y de importancia.
- Su respuesta respecto a la actividad que menos le gustó fue que no hubo un texto que no le gustara, algunos fueron más difíciles, pero todos tuvieron que ver de acuerdo al tema, el análisis que se hizo con cada uno de ellos le gustó.
- Señaló que el uso del portafolios fue novedoso para ella, difícil al principio, pero que resultó benéfico porque vio sus avances, le hizo pensar y la calificación no se basó en un solo aspecto, sino que se valoraron todas las actividades.

### 5.3.5. El portafolios como instrumento de evaluación y su relación con los aprendizajes del programa.

Elaborar un listado de los aprendizajes del programa de Comprensión de Lectura en inglés I a IV del CCH que se pueden evaluar con el portafolio resulta difícil debido a que este instrumento de evaluación debe tener un eje rector que de cohesión y coherencia a cada uno de los trabajos que lo integran. No se trata de hacer entregas aisladas de productos de cada uno de los aprendizajes del programa; cada producto, tarea y entrega tendrá relación con los demás y en su conjunto todas las entregas estarán dirigidas al eje o ejes del curso mismo que será diseñado por el profesor en primera instancia.

Por lo anterior, más que un listado de aprendizajes, se sugerirán ejes que pueden guiar los cursos en cada semestre. Dichos ejes tendrán como sustento los objetivos generales de cada curso. Sin embargo, dichos ejes podrán cambiar de un profesor a otro dependiendo de las necesidades de sus alumnos, de su programa operativo y de hacia dónde quiera dirigir su curso.

Primer semestre.

Objetivo general: En este curso el alumno iniciará su desarrollo como lector autónomo, al utilizar estrategias de lectura y vocabulario así como conocimientos discursivos y lingüísticos que le permitan realizar la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda en textos escritos en lengua inglesa para apoyar su desarrollo académico.

Aprendizajes ejes para el curso: Uso estratégico de la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda, estrategias de lectura en inglés para desarrollar su habilidad como lector y identificará elementos de cohesión dentro de un texto en inglés.

Segundo semestre:

Objetivo general: El alumno continuará su desarrollo como lector autónomo al utilizar estrategias que le permitan llevar a cabo la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda de textos auténticos de estructura sencilla. Además, utilizará la lectura detallada de un párrafo o textos cortos para identificar la idea principal y las secundarias así como la organización textual. Asimismo, reconocerá la importancia de los organizadores gráficos.

Aprendizajes ejes para el curso: Lectura detallada de párrafos o textos cortos para entender con precisión lo que el autor expresa, discriminará entre la idea principal y las secundarias para destacar información relevante, reconocerá la organización

textual a partir de conectores y relacionará la información que presentan los organizadores gráficos con el texto.

Tercer semestre.

Objetivo general: El alumno utilizará en forma autónoma la lectura de ojeada, selectiva, detallada y de búsqueda de textos auténticos escritos en inglés. Asimismo identificará la organización textual y discriminará información relevante para transferirla a organizadores gráficos.

Aprendizajes ejes para el curso: Reconocerá la introducción, desarrollo y conclusión, las ideas principales y secundarias en textos en inglés para dar coherencia a su lectura. Utilizará los diferentes tipos de lectura para elaborar organizadores gráficos. Identificará la organización textual mediante la aplicación de sus conocimientos de cohesión y coherencia.

Cuarto semestre.

Objetivo general: El alumno realizará en forma autónoma la lectura de ojeada, selectiva, detallada y de búsqueda conforme a un propósito. Asimismo utilizará sus conocimientos discursivos, lingüísticos, estrategias de lectura y vocabulario para distinguir la objetividad de las ideas incluidas en textos auténticos escritos en inglés; dará su punto de vista sobre lo expresado por el autor y esquematizará o resumirá información.

Aprendizajes ejes para el curso: Distinguir la objetividad de los textos, Dar su punto de vista sobre lo expresado por el autor, reconocer la intención del autor.

El uso del portafolios como instrumento de evaluación resulta muy completo porque en él podemos incluir otras herramientas como la rúbrica o los mapas conceptuales. La participación del alumno en la construcción de su portafolio, en la selección de sus muestras y sus reflexiones son elementos que lo llevan a tomar decisiones, a hacerse responsables de su tarea y contribuyen a su autonomía.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis he propuesto un modelo de evaluación que pretende cubrir una necesidad sentida a través de mi experiencia personal y de los comentarios de colegas respecto a la falta de propuestas reales para la evaluación de los aprendizajes de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés.<sup>1</sup>

Esta investigación partió de una breve historia de la lectura, cómo inició, cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo y, en consecuencia, cómo ha sido estudiada, transmitida y enseñada por el ser humano a través del tiempo.

La didáctica de la lectura también ha sufrido modificaciones, desde el método escolástico, los métodos basados en el conductismo como el audio lingual o el bottom up, los métodos basados en el psicolingüismo como el top down hasta los modelos interactivos de lectura.

Cada modelo didáctico responde a determinado concepto de lectura, así en esta propuesta se abordaron diferentes conceptos de lectura que responden a los modelos interactivos por ser éstos los que sustentan el marco teórico de los Programas de Comprensión de Lectura del Colegio.

Aunado a lo anterior, se abordó el tema de la evaluación desde un punto de vista constructivista por ser éste otro de los sustentos del marco teórico de los Programas. Así, se hizo un acercamiento a los momentos, tipos de evaluación y algunas definiciones de este concepto.

Con estos dos sustentos teóricos, lectura y evaluación, se procedió a hacer cinco propuestas de instrumentos de evaluación que estuvieron diseñadas y adaptadas para los aprendizajes de los programas de inglés del Colegio.

En cada uno de estos instrumentos de evaluación se ofreció una definición de lo que se entendía por cada uno de ellos, momentos de aplicación, insumos necesarios para su aplicación, sugerencia de los aprendizajes que pueden evaluarse con cada uno de éstos, tipo de evaluación en la que podían utilizarse y muestra de la aplicación de cada uno de ellos en grupos reales. Además se integraron dos estudios de caso.

Desde mi punto de vista, el valor de esta propuesta radica en que cada instrumento de evaluación se diseñó o se adecuó a las necesidades del Colegio, al número de estudiantes por grupo y por profesor, a los aprendizajes de los programas de los diversos semestres y a los insumos más comunes con los que cuenta el profesor. Asimismo se presenta la manera de instrumentarlos en el aula y cómo interpretarlos para una evaluación objetiva.

---

<sup>1</sup> Aunque los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I – IV ofrecen un listado de instrumentos de evaluación, no existen sugerencias de cómo, cuándo, con qué criterios, cómo interpretarlos y con qué finalidad aplicarlos.

Cada uno de los instrumentos de evaluación propuestos tiene un valor en sí mismo, sin embargo la propuesta es que le profesor utilice más de uno a lo largo del semestre o los combine entre sí para obtener resultados más objetivos de los logros y limitaciones del grupo en general o de un estudiante en particular. Asimismo el profesor tendrá una pauta más real de su quehacer docente y a partir de los resultados podrá tomar decisiones acerca de las modificaciones, ajustes o cambios que deberá implementar en su práctica docente.

El uso de uno o varios instrumentos dependerá de algunos factores, entre ellos las necesidades del grupo, la experiencia del profesor, la afinidad con algunas de las propuestas, los diferentes estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza utilizadas en la clase – taller.

Los instrumentos de evaluación propuestos, como ya mencioné, pueden usarse de manera aislada, no obstante la combinación de algunos de ellos acrecentará su utilidad.

En mi experiencia docente he comprobado que el uso de la rúbrica en la elaboración de cada uno de los productos que integran un portafolio, reduce considerablemente el tiempo de revisión de los mismos y, por lo tanto, las observaciones, comentarios o reflexiones del portafolio no se dispersarán.

Los exámenes de ejecución, por citar otro ejemplo, pueden combinarse con la bitácora COL. Después de un examen de este tipo, o incluso después de la revisión del mismo se puede promover la reflexión y la metacognición del estudiante con estas tres preguntas ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

Independientemente de la combinación de instrumentos que el profesor elija, es necesario que tenga presente que para una aplicación exitosa es conveniente:

- Familiarizarse con el instrumento de evaluación que aplicará.
- Utilizarlo regularmente durante la clase – taller de tal manera que el alumno también esté familiarizado con el uso de este instrumento de evaluación.
- Asegurarse que el estudiante maneja adecuadamente cada uno de los instrumentos de evaluación para que éstos sean una herramienta útil y no un obstáculo para demostrar el nivel de aprendizaje logrado.
- Explicar con claridad los elementos a evaluar con cada uno de los instrumentos y, en la medida de lo posible, permitir que los estudiantes colaboren en el diseño de dichos elementos, por ejemplo en el caso de la rúbrica o del portafolio.

- Un instrumento de evaluación por sí mismo no cubre todos los aprendizajes del programa, por tanto es necesario utilizar más de uno, de los aquí sugeridos o de algunos más con los que el profesor tenga experiencia.

Los instrumentos de evaluación propuestos en esta tesis corresponden al enfoque constructivista del aprendizaje. Se diseñaron o adecuaron de acuerdo al enfoque teórico de los programas. El profesor está en libertad de modificar, rediseñar o cambiar las propuestas aquí presentadas, sin embargo es necesario que sus propuestas sigan el marco teórico de los programas para no desvirtuar la relación entre el modelo de enseñanza – aprendizaje propuesto y las formas de evaluación.

Esta propuesta de instrumentos de evaluación, en general, se diseñó pensando, entre otros factores ya descritos en el desarrollo de cada instrumento, en la promoción de la reflexión y la metacognición. Pienso que estas dos habilidades si bien se ejercitan y desarrollan en el aula, impactan en el alumno más allá de la clase. Un estudiante capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje escolar o de cualquier otra área de su vida, se encontrará en mejores condiciones de enfrentar retos, de proponer soluciones, de adoptar una postura crítica ante lo que lee, escucha, piensa o sucede a su alrededor.

Independientemente de que el estudiante siga una carrera universitaria o se inserte en el campo laboral, la sistematización de pensamiento lograda en el aula será un instrumento que utilice ante cualquier circunstancia y, en ello reside la importancia de que el estudiante se ejercite en la metacognición no sólo de la lectura sino que extienda este pensamiento reflexivo en todas las áreas de su vida.

## **ANEXO 1: MUESTRA DE EXAMEN DE EJECUCIÓN.**



---

# REMEDY GONE TO POT

---

The recent decision by the governments of California

and Arizona in the United States to legalize the medical use of the plant Cannabis Sativa, otherwise known as marijuana, has been hailed as a godsend by many sufferers of diseases such as cancer, AIDS, and multiple sclerosis. The plant's medicinal qualities have been known since time immemorial. The first recorded use of it is found in a Chinese document dated 2727 BC, and in 1993 the magazine NEW SCIENTIST reported the findings of an archaeological excavation in Israel which turned up the remains of a young girl who had died 1,600 years ago in childbirth. Ashes containing THC, the most psychoactive of marijuana's were also found, which led archaeologist to believe that the midwife may have fed the mother to be drug to induce labor or ease labor pains. THC's pain – killing and tranquilizing properties were also recognized last century by the pharmaceutical companies such as Lily and Parke Davis, which made everything from sleeping pills to cough medicines from marijuana. It is also documented that Queen Victoria used it to ease period pains.

Despite being used as Remedy from the beginning of history, cannabis was only made illegal for both recreational and remedial use this century. But as sufferers from terminal diseases discover its benefits, There are signs that the law is changing.

Despite various reports from both sides of the Atlantic in the early and middle decades of the twentieth century heralding marijuana's healing properties and claiming that its intake does not cause addiction or induce the user to harder drugs such as heroin, marijuana remained illegal, so drugs companies started to produce THC, marijuana's healing cannabinoid and strong antinausea substance, synthetically.



With all pharmaceutical launched onto the market, the drugs had to go through expensive pre – launch clinical testing and patenting and a relatively limited market pushes the price up even further. Many users of synthetic THC also claim that correct dosage is harder to maintain: when they smoke a joint they can control the dosage, measuring just when they have had enough. It has also been said that it is precisely the combination of marijuana’s many cannabinoids that produce the best results: isolate them and you may not be receiving the plant’s full healing potential.

Despite being termed ‘anecdotal’ by pro marijuana detractors, the evidence in favor of cannabis medicinal powers is substantial. Multiple sclerosis results in loss of vision, bladder control, and balance, and general disability for the sufferer. But the most horrendous of all MS’ symptoms are the excruciating muscular spasms that sufferers endure on an almost daily basis. Many of them have claimed that marijuana in infinitely effective in alleviating this pain over prescribed drugs such as Prozac and Valium. Marijuana can also be a major help for people suffering from AIDS and the acute loss of appetite that

accompanies the disease. What many recreational marijuana users describe as “the munchies” can, for AIDS sufferers, often be the difference between life and death.

One of the most insidious side – effects of chemotherapy is the intense nausea and consistent vomiting. Administered intravenously, the potent mixture of drugs gives the recipient vomiting attacks that can last for hours. As in AIDS patients, who also suffer from intense vomiting, the treatment has often been describe as worse

### Legalization: A Shady Past

*While many campaigners are hailing California’s decision as the first breakthrough step towards the legalization of cannabis for recreational use, the fact is that, at least in Britain, it has only been outlawed since the 1920s.*

An Egyptian delegate at an international opium conference made a motion that the country includes marijuana in the agreement on the prohibition of opiates, and 1928 saw it banned recreationally. Mean while in the States, the ultraconservative head of the Bureau of Narcotics and Dangerous Drugs, Harry Anslinger, a clever media manipulator, managed to convince the American public that marijuana should be classified along with other harder drugs such as heroin. The federal government however refused to criminalize the possession of marijuana, so Anslinger promptly created THE marijuana Tax Act of 1937: every thirty grams of marijuana carried a duty of \$1 for medicinal and industrial use and \$100 for private use. Anslinger then continued his crusade around different states which resulted in its outright prohibition. The 50s and 60s saw its popularity reemerge, particularly through the boom of jazz clubs and culture and the waves of immigrants from the West Indies, arriving from a country where the smoking of cannabis is an integral part of the lifestyle, and is regarded as sacred by the Rastafarians. The hippie movement of the late 60s – early 70s saw the weed come back into fashion again, as a more liberal youth consciousness started experimenting with other drugs such as LSD. In 1968 the English newspaper THE TIMES published a full page advertisement stating that “the law against marijuana is immoral in principle and unworkable in practice.”

So why, 30 years on, except in isolated cases such as Holland’s system of legal ‘coffee shops’ where marijuana is sold at controlled prices, are advocates still fighting for the same objective? The Thatcher – Reagan years vetoed any debate on the subject (“Just Say No”) and little has changed, at least in legal terms, with the onset of Clinton – Blair social liberalism. What campaigners, judges, politicians and law – enforcers are calling for is research, discussion and even a Royal Commission. As Conservative MP David Prior stated in a recent interview "

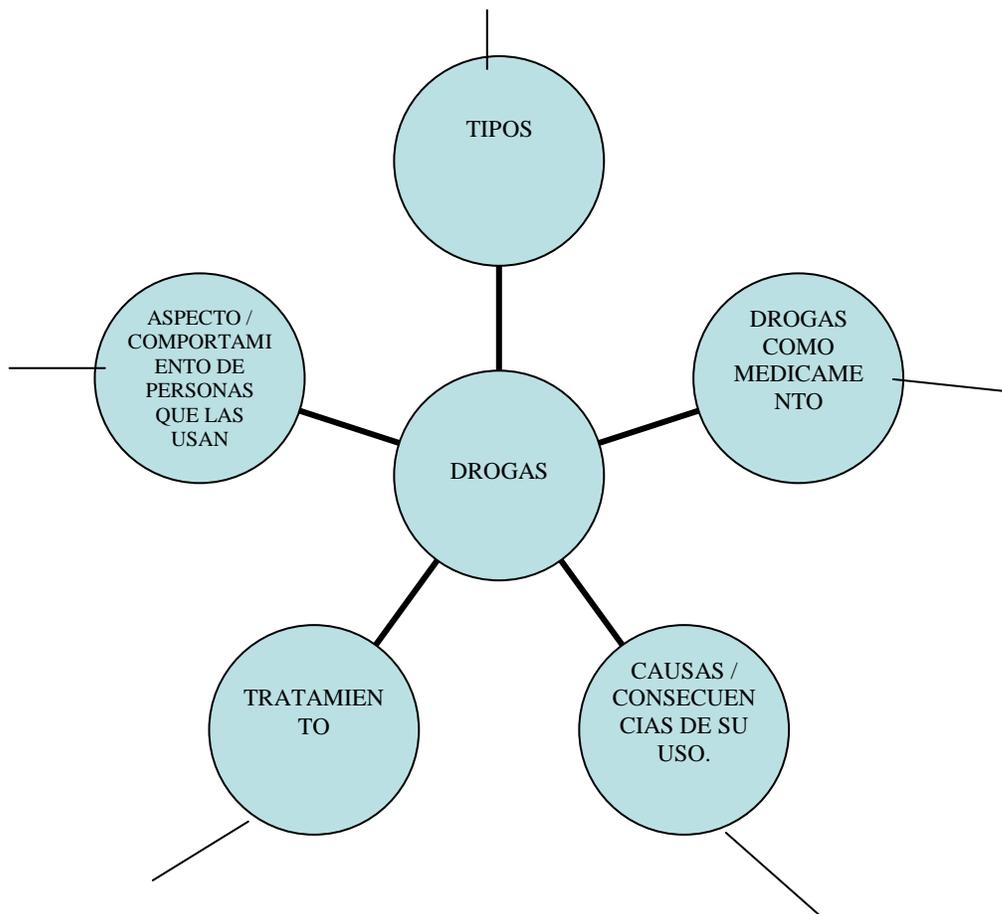
than the disease. In a 1988 study published in the NEW YORK STATE JOURNAL OF MEDICINE percent of patients interviewed stated that these nauseous sensation disappeared after inhaling marijuana. For unknown reasons, cannabis has also been found to be a great relief for people suffering from glaucoma, an eye disease that is one of the greatest causes of blindness. All drugs have side effects, of course, marijuana is no exception, but many experts agree that they pale when compared to those of powerful, man made.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**EXAMEN DE EJECUCIÓN CORRESPONDIENTE A LA SEGUNDA UNIDAD DE**  
**CUARTO SEMESTRE DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS.**

NOMBRE  
EDAD  
ESTUDIOS DE LA MADRE

GRUPO  
EDUCACIÓN PREVIA (PÚBL.) (PRIV)  
ESTUDIOS DEL PADRE

I. Instrucciones: Con base en tus conocimientos previos, completa el siguiente esquema.



II. Instrucciones. Realiza una lectura selectiva del texto *Remedy gone to pot?* Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras y con base en la información del texto. Se te proporciona un glosario en caso de duda, consúltalo.

1. El texto comienza hablando de California y Arizona, ¿Qué dice al respecto?
  
2. ¿Cuál es el primer hallazgo de la Cannabis Sativa usada con fines medicinales?
  
3. ¿A qué se refieren las siglas THC?
  
4. ¿Qué información proporciona el texto acerca de la compañía farmacéutica *Lily and Parke Davis*?
  
5. Según la información del texto, ¿los síntomas de qué enfermedades se aminoran con el uso de THC?

III. Instrucciones. Realiza una lectura detallada de la sección *A Shady past* y completa el cuadro de las fechas que se te presentan con la información que aparece en ella. Contesta las pregunta relacionadas con esta información.

FECHA	INFORMACIÓN RELACIONADA
1928	
1937	
50s – 60s	
1968	
1998	

2. Tomando en cuenta cómo presenta el autor la información de la primera parte de su texto (modales, frases nominales, conectores) así como el cuadro anterior, cuál es la organización textual que utiliza el autor. Justifica tu respuesta

3. Tomando en cuenta el formato, la información del texto así como la organización textual del mismo, ¿qué función comunicativa dirías que predomina en este texto? Justifica tu respuesta

IV. Instrucciones. Tomando en cuenta tus respuestas anteriores, contesta lo que se te pide.

1. A lo largo del texto el autor utiliza diversos elementos como formato, función comunicativa, organización textual, determinados modales y conectores. Tomando en cuenta dichos elementos que ya revisaste en las secciones anteriores, ¿cuál crees que es la intención del autor al escribir su texto? Justifica tu respuesta.

2. De la información que maneja el texto que ya sabías y qué aprendiste.

QUÉ INFORMACIÓN YA SABÍA	QUÉ APRENDÍ CON ESTE TEXTO.

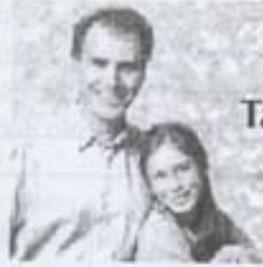
3. ¿Qué opinas de la información que proporciona el texto?

## **ANEXO 2: MUESTRA DE RÚBRICA.**

**RUBRIC FOR AN INVENTION REPORT**  
(Perkins 1994)

Criteria	Quality			
<b>Purposes</b>	The report explains the key purposes of the invention and points out less obvious ones as well.	The report explains all of the key purposes of the invention.	The report explains some of the purposes of the invention but misses key purposes.	The report does not refer to the purposes of the invention.
<b>Features</b>	The report details both key and hidden features of the invention and explains how they serve several purposes.	The report details the key features of the invention and explains the purposes they serve.	The report neglects some features of the invention or the purposes they serve.	The report does not detail the features of the invention or the purposes they serve.
<b>Critique</b>	The report discusses the strengths and weaknesses of the invention, and suggests ways in which it can be improved.	The report discusses the strengths and weaknesses of the invention.	The report discusses either the strengths or weaknesses of the invention but not both.	The report does not mention the strengths or the weaknesses of the invention.
<b>Connections</b>	The report makes appropriate connections between the purposes and features of the invention and many different kinds of phenomena.	The report makes appropriate connections between the purposes and features of the invention and one or two phenomena.	The report makes unclear or inappropriate connections between the invention and other phenomena.	The report makes no connections between the invention and other things.

**ANEXO 3: MUESTRA DE MAPA CONCEPTUAL.**



## Talking to Your Parents -or Other Adults

Your classmate said "yes" to a date, and tonight's the big night. Suddenly you're feeling nervous - and could use a word of encouragement. You got the lead in the school play and you can't wait to tell someone how excited you are. You didn't make the final cut for the team and need some moral support. Who's the first person you go to at moments like this? If you're like most guys and girls, you're more likely to share your feelings with a friend than your parents.

When you were a child, your mom and dad were the first people you shared your good news with - and your problems. So what happened? Why is it that talking with your parents was so easy then and yet it's so hard now?

### Changes That Affect Communication During Adolescence

It's not just your body that develops during puberty. Your mind is growing too. And this emotional development impacts your relationships - all of them. Just as you've noticed how some friendships deepen whereas others end, the long-standing relationships you have with people like parents are going to change, too. It's all about establishing the unique identity and interests that will turn you into an independent, self-reliant adult.

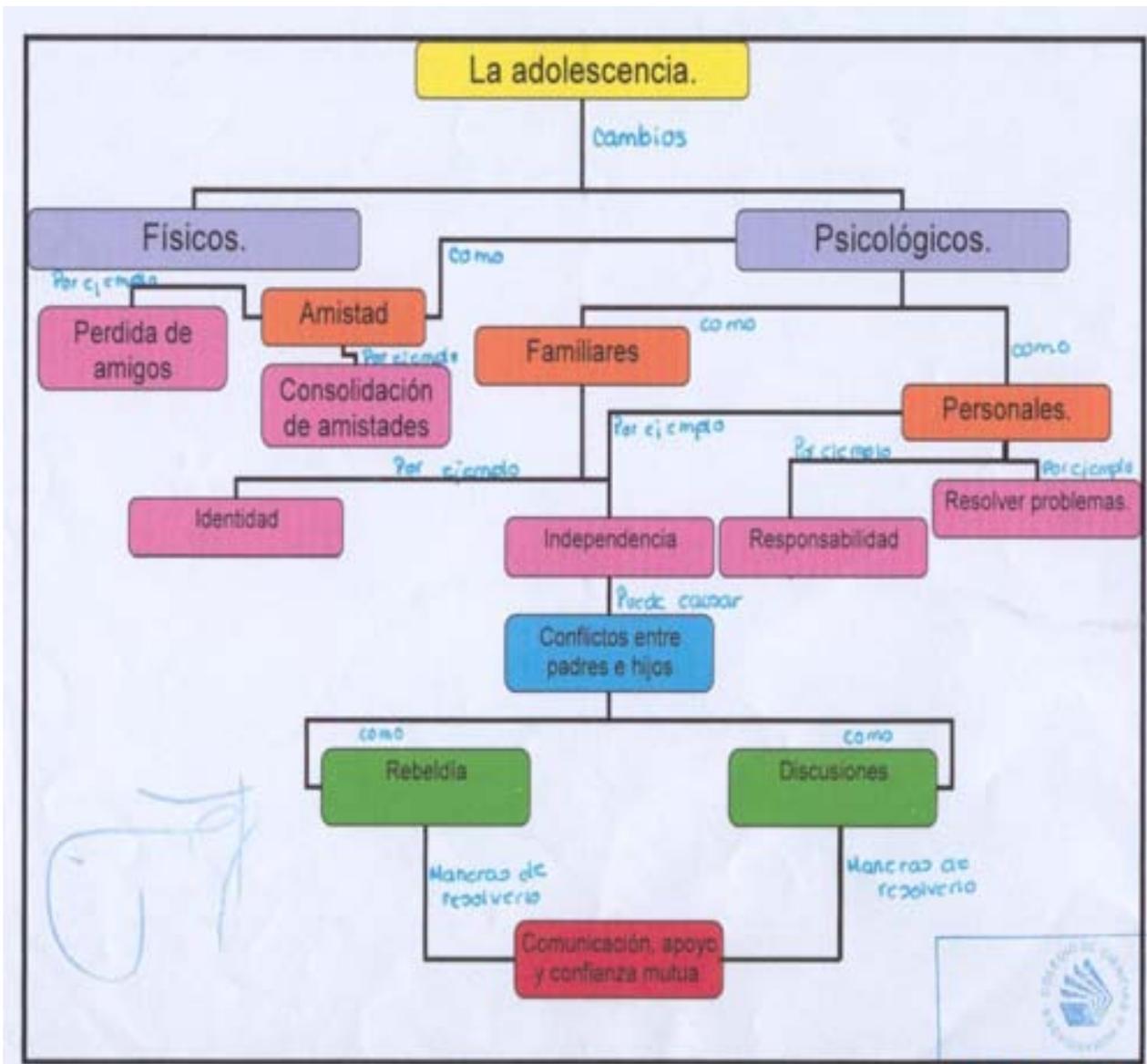
According to Dr. D'Arcy Lyness, an adolescent psychologist in Pennsylvania, people's minds develop in several ways during their teenage years. Not only is this a time when you develop better problem-solving skills and the ability to make responsible choices, you're also examining different values and beliefs and engaging in more self-discovery than at any other time in your life.

It's not hard to see how these changes can affect relationships with adults: You're more confident in your ability to decide things for yourself and resolve problems on your own, but your parents may still see you as the little kid who relied on them to make all the decisions. You're trying out new approaches to life and beliefs, but these may not be the same as those held by your parents. Although it's important for teens to separate themselves from their parents as a way of discovering their own identity, the separation process is a delicate balance. And it's one of the biggest times of conflict between a parent and child.

To achieve a sense of separation, some guys and girls may find themselves disagreeing, clashing with, and rebelling against their parents for a time. Others may want to voice their opinions but keep them suppressed because they don't want to upset a parent or other authority figure. All of these changes can feel confusing to someone who's used to having a close relationship with a parent or other adult. So how can you make sure your voice is not only heard but listened to?

Reviewed by: Neil Izenberg, MD

Date reviewed: July 2003



## BIBLIOGRAFÍA

1. Bazán José de Jesús. *Horizontes actuales en la Educación Media Superior*. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, 2001.
2. Bransford, J.D. and Franks, J.J. *The abstraction of linguistic ideas*. Cognitive Psychology, 1971.
3. Bruer, John T. *Escuelas Para Pensar Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Cooperación Española – SEP, 1997.
4. Carrell, Patricia, et al., *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
5. Campirán Ariel (comp.) *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. Universidad Veracruzana, México, 2000.
6. Cole, D.J, Ryan, C.W., Pick, F. y Mathies, B.K. *Portfolios across the Curriculum y Beyond*, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000.
7. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, julio de 1996.
8. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para la asignatura de Inglés I-IV*, UNAM, julio de 1996.
9. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para la asignaturas de Comprensión de Lectura en Inglés I-IV*, UNAM, 2002.
10. Coll, Cesar. *El Constructivismo en el Aula*. Editorial Graó, serie pedagógica, España, 1999.
11. Coll, C. y Martín, E. “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”, en *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, No. 18, Gijón, 1996.
12. Colomer, Teresa. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, 1996.

13. Danielson C. y Abrutyn, L. *Una introducción al Uso del Portafolios en el Aula*. FCE, 1999.
14. Da Silva Gomes Helena María, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. CELE – UNAM, 1996.
15. Dechant, Emerald. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey, 1991.
16. Devine, Tomas G. *Teaching reading comprehension from theory to practice*. University of Lowell, 1986.
17. Díaz Barriga, Ángel, *Ensayos sobre problemática curricular*, Trillas. México, 1984
18. Díaz Barriga Ángel, La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal, Fírgoa Universidade Publica – Espazo comunitario, 2004. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11056>
19. Díaz Barriga Frida. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una Interpretación Constructivista*, McGraw Hill, México, 2000.
20. Diaz Barriga Frida, “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VI, No. 13, 2000.
21. Dossier Educativo, “Examen PISA”, en *Revista Educación 2001*, num. 142, marzo 2007.
22. Gómez Palacio Margarita, et al. *La Lectura en la Escuela*, SEP, México, 1995.
23. Goodrich, H. *Understanding Rubrics*. Educational leadership, U.S.A. 1996.
24. Grellet, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press, 2006, New York.
25. Klenowski, Val. *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*, Ed. Nancea, Madrid, 2005.
26. Lindberg, David, *Studies in the History of Medieval Optics*, Londres, 1983.
27. Lomas, Carlos. *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*, Vol. I y II, Paidós, Barcelona, 1999.
28. López B. Guadalupe y Rodríguez L. Mara, “La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero – abril, Vol. VII, No. 17 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México 2003.

29. Lyons, Nona. *El Uso del Portafolios: Propuesta para un Nuevo Profesionalismo Docente*, Amorrortu Editores, México.
30. Manguel Alberto, *Una historia de la Lectura*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 2006.
31. Novak, Joseph. *Conocimiento Y Aprendizaje: Los Mapas Conceptuales Como Herramientas Facilitadoras Para Escuelas Y Empresas*, Alianza Editorial, México.
32. Novak J:D: y GowinD:B *Aprendiendo a aprender*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988.
33. Nuttal Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Macmillan Heinemann, 2000.
34. Novak, Joseph y Gowin D. *Aprendiendo a Aprender*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988.
35. Ontoria Peña, Antonio, et al. *Mapas Conceptuales: Una Técnica para Aprender*. Ed. Narcea, Madrid, 2001
36. Ontoria Peña, Antonio, et al. *Cómo Ordenar el Conocimiento: Usando Mapas Conceptuales*. Ed. Narcea, Madrid, 2001
37. Pérez Rocha Manuel, "Evaluación y Auto evaluación: Algunas Definiciones", en *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa* número 27. CIEES – CONAEVA – SEP, 1998
38. Perkins, D. "¿Qué es la comprensión?" en Wiske Stone, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión*, Paidós, Buenos Aires, 1999.
39. Pozo, J., *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Morata, Madrid, 1994.
40. Ribas Seix, Teresa "Evaluar en la Clase de Lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", en *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, No. 11, enero de 1997, Barcelona, Graó.
41. Richards, Jack y Rodgers Theodore, *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2007, New York
42. Rodríguez Emma y Laguer Elisabeth, *La Lectura*. Universidad del Valle, Cali Colombia, 2004.

43. Rico Romero Luís, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Editorial Síntesis, España.
44. Sanjurjo, Liliana Olga. *Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior*, Homo Sapiens Ediciones, México.
45. Solé Isabel, *Estrategias de Lectura*, Graó, España, 1992.
46. Van Dijk Teun, *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo XXI, México 1989.
47. Van Dijk Teun y Kintsch, W. *Strategies of Discourse*, Nueva York, Academia Press, 1983.
48. Wallace, C. *Reading*, OUP, 1992.
49. Wittrock, Merlin c. "Reading Comprehension" en *Neuropsychological and Cognitive Process in Reading*, Oxford, 1981

## Páginas WEB por tema.

### **Constructivismo.**

1. [http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo\\_\(pedagog%C3%AD](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_(pedagog%C3%AD)
2. <http://www.cop.es/colegiados/M-00407/CONSTRUCTIVISMO.HTM>
3. [www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml](http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml)

### **Estilos de Aprendizaje.**

4. <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/indice.html>
5. <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml>
6. <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fc5.pdf>
7. [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_styles](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_styles)

### **Evaluación.**

8. [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/html/tecnicas\\_ev\\_alu.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/html/tecnicas_ev_alu.htm)
9. <http://www.monografias.com/trabajos20/evaluacion-estudiantes/evaluacion-estudiantes.shtml>

### **Examen de PISA**

10. [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235907\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html)

### **Exámenes de ejecución.**

11. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001705.pdf>

### **Lectura en Lengua Extranjera.**

12. [http://elies.rediris.es/elis23/lopez\\_cap1.html](http://elies.rediris.es/elis23/lopez_cap1.html)

13. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm>

14. <http://www.ledonline.it/mpw/index.html?/mpw/uribe.html>

### **Mapas conceptuales.**

15. <http://www.educar.org/articulos/usodemapas.asp>

16. <http://www.monografias.com/trabajos21/mapa-conceptual->

17. [quimica/mapa-conceptual-quimica.shtml](http://www.monografias.com/trabajos21/mapa-conceptual-17.quimica/mapa-conceptual-quimica.shtml)

18. <http://www.geocities.com/Area51/Stargate/4295/demc/b3.html>

19. <http://comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluacion.htm>

20. [http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa\\_conceptual](http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceptual)

### **Portafolios.**

21. <http://www.comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluacion.htm>

22. [http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-66892005006000004&lng=es&nrm=iso](http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-66892005006000004&lng=es&nrm=iso)

## **Rúbrica**

23. <http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/TALLER.htm#Rúbricas>
24. [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Intro\\_Scoring/Rubric\\_Importance/rubric\\_importance.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_Scoring/Rubric_Importance/rubric_importance.html)
25. [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Intro\\_Scoring/Scoring\\_Rubrics/scoring\\_rubrics.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_Scoring/Scoring_Rubrics/scoring_rubrics.html)
26. [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Intro\\_Scoring/Combining\\_Scores/combining\\_scores.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_Scoring/Combining_Scores/combining_scores.html)
27. [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Intro\\_Scoring/General\\_Specific/general\\_specific.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_Scoring/General_Specific/general_specific.html)
28. [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Rubric\\_Bank/ReadingRubrics.pdf](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/ReadingRubrics.pdf)
29. [http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_contenido=4458&id\\_seccion=3378&id\\_portal=512](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=4458&id_seccion=3378&id_portal=512)
30. <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>

## **Teoría de los Esquemas.**

31. <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap2.shtml>
32. <http://tip.psychology.org/schema.html>
33. <http://club.telepolis.com/ohcop/semantic.html>