

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

COMENTARIOS A LA CERTIFICACIÓN DE LA LECTURA EN PORTUGUÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO, *CAMPUS CIUDAD UNIVERSITARIA*

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A:
VALERIA PAOLA SUÁREZ GALICIA

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MONIQUE VERCAMER DUQUENOY

MÉXICO, D. F.

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.

Para Alberto, mi gran compañero.

A mi grupo de maestría, por tantos momentos de estudio y amistad.

Agradezco a la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM el otorgamiento de la beca para cursar la Maestría en Lingüística Aplicada.

Agradecimientos

Agradezco a la Mtra. Monique Vercamer Duquenoy sus valiosos comentarios sobre esta investigación, cuya génesis y desarrollo apoyó incondicionalmente. Todo mi agradecimiento al Dr. Tiburcio Moreno Olivos por haberme guiado en el desarrollo de este trabajo, pues su ayuda, cordial y afectuosa, fue de suma importancia para mejorar esta tesis. Deseo agradecer también al Mtro. Leonardo Herrera González su lectura crítica y puntual de cada uno de los capítulos que conforman esta investigación. De igual forma, mi total reconocimiento a la Dra. Laura García Landa por valorar mi trabajo y apoyarme sinceramente. Finalmente agradezco al Mtro. Arturo Salinas Pasillas su colaboración y respaldo en la presentación de esta tesis.

Lista de abreviaturas

CAAHA	Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEC	Coordinación de Evaluación y Certificación
CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
CEPE	Centro de Enseñanza para Extranjeros
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CL	Comprensión de lectura
CLP	Comprensión de lectura en portugués
COELE	Comisión Especial de Lenguas Extranjeras
CTIE	Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros
CU	Ciudad Universitaria
DLA	Departamento de Lingüística Aplicada
ELA	Estudios de Lingüística Aplicada [revista]
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
EPA	Estatuto del Personal Académico
LE	Lengua extranjera
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PLE	Portugués como lengua extranjera
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UID	Unidad de Investigación y Desarrollo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

AGRADECIMIENTO A LA DGEP		iii
AGRADECIMIENTOS		iv
LISTA DE ABREVIATURAS		v
ÍNDICE		vi
SINOPSIS		vii
1 EXORDIO		1
2 PANORAMA EPISTEMOLÓGICO Y APUNTES GENEALÓGICOS		13
2.1 Breve plataforma filosófica.....		15
2.2 Paradigma y evaluación.....		24
2.3 Apuntes genealógicos sobre las prácticas de la evaluación.....		33
3 CONCEPTUAR LA EVALUACIÓN Y LA LECTURA: REFERENCIAS TEÓRICAS		55
3.1 Conceptuar la evaluación.....		55
3.1.1 Las definiciones de la evaluación.....		57
3.1.2 El campo semántico de la evaluación.....		61
3.1.3 Las funciones de la evaluación.....		67
3.2 Conceptuar la lectura.....		70
3.2.1 Modelos del proceso lector.....		71
3.2.2 El problema terminológico en torno a la lectura.....		81
3.2.3 La lectura y el esquema de la comunicación.....		86
3.2.4 La lectura en lengua extranjera.....		87
3.2.5 La evaluación de la lectura.....		92
4 BASES METODOLÓGICAS		96
4.1 Características generales de la investigación cualitativa.....		97
4.2 Posturas interpretativas dentro de la investigación cualitativa.....		100
4.3 Sobre etnografía y narrativa.....		103
4.4 Diseño de la investigación.....		112
5 RELATO DEL ANÁLISIS		127
5.1 Sobre el relato.....		127
5.2 Comentarios a la certificación de la lectura en portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, <i>campus</i> Ciudad Universitaria.....		130
6 DISCUSIÓN		173
7 BIBLIOGRAFÍA CITADA		182
8 OTRAS FUENTES CONSULTADAS		188
9 ANEXOS		191
Anexo 1: Requisitos de certificación de la lectura en LE por titulación en licenciatura (C U).....		191
Anexo 2: Ejemplo de codificación abierta y axial (segmento de transcripción).....		197

Sinopsis

El presente trabajo de investigación se desarrolló en torno a los siguientes tres propósitos: a) rastrear el origen del requisito de certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM-CU; b) comprender el funcionamiento institucional de la certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera; y c) conocer a fondo la concepción de la lectura que cada uno de los actores del fenómeno de la certificación posee y comprender cómo se interrelacionan o excluyen tales concepciones.

Se trata de un estudio intrínseco de caso cuyos datos fueron colectados a lo largo del semestre 2006-1. Como resultado de las entrevistas cualitativas efectuadas así como del acopio de información escrita existente, se ofrece un comentario crítico amplio sobre el fenómeno de la certificación de la lectura en portugués, a propósito del cual se revisaron aspectos teóricos sobre el proceso lector, nociones teóricas básicas sobre el campo de la evaluación del aprendizaje y fundamentos epistemológicos que atañen a ambos núcleos (lectura y evaluación). Asimismo, se llevó a cabo una breve genealogía de la evaluación con base en la cual se ubican las actuales prácticas de certificación de la lectura en la Coordinación de Evaluación y Certificación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

1 Exordio

Antes de presentar los capítulos teóricos, pido al lector que se detenga en este breve apartado, cuyo propósito es esclarecer el origen de la tesis que tiene en sus manos. Tal como lo señala el título, se trata de un exordio que bien puede considerarse un marco contextual para leer más fluidamente las páginas subsecuentes. Considero importante presentar mi trabajo de investigación en primer término como proceso antes que como producto, es por ello que he antepuesto este relato que explica, en cierto modo, el rumbo que tomó la tesis y la conformación del capitulado.

Este trabajo de investigación comenzó con el propósito de renovar el banco de exámenes de certificación de comprensión de lectura en portugués (CLP) administrado por la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Esta área del Centro, fundada en 1990, había externando la necesidad de actualizar el banco de exámenes de portugués en varias ocasiones, para lo cual solicitó al Departamento de Portugués el apoyo de un docente que elaborara nuevas versiones de las pruebas, puesto que el equipo de trabajo de la CEC no contaba con un profesor de lengua portuguesa para poner en marcha dicho proyecto; por tal motivo dos docentes colaboraron en la CEC.

En agosto de 2005 me incorporé al equipo de trabajo de la CEC con el mismo propósito que las maestras mencionadas, entonces comencé a trabajar en el diseño de nuevos exámenes de portugués, básicamente sobre los mismos presupuestos metodológicos que hasta ahora ha venido empleando la CEC (pruebas de respuesta estructurada que, en su gran mayoría, se han diseñado mediante reactivos de opción múltiple) y cumpliendo los lineamientos para ello establecidos: extensión (no más de dos cuartillas); vigencia (textos recientes) y medio de difusión (no estaba permitido elaborar pruebas con textos tomados de Internet).

En breve advertí que la conformación de un banco de textos que cumpliera con los lineamientos era sumamente difícil, una vez descartada la que yo había considerado la fuente

principal: el Internet. El material que lograba acopiar no era lo suficientemente actualizado, carecía de pertinencia temática o era muy extenso; de modo que seleccioné algunos artículos de revistas electrónicas especializadas y diseñé 4 o 5 versiones piloto dirigidas a sustentantes de las áreas de Biología y Física. Si la búsqueda de textos había sido problemática, el piloteo no lo era menos; el proceso de validación de pruebas de la CEC se llevaba a cabo con un programa comercial de corte estadístico denominado ITEMAN, el cual calcula automáticamente la dificultad y las correlaciones biserials de los reactivos, incluyendo sus alternativas. Para efectuar el análisis de los *ítems*, el programa pide una muestra estadísticamente significativa, procesa los datos y arroja rangos de discriminación por reactivo y por distractor. El primer problema se debía a que no resultaba fácil obtener una muestra para pilotear un examen, pues aplicar un *test* todavía no validado a sustentantes reales resultaba poco ético, ya sea que se les administrara inmediatamente después de su examen o, peor aún, que se les diera en lugar de éste. Recurrir a la población cautiva de los diferentes niveles del curso general de portugués era poco adecuado, puesto que los alumnos no tenían el perfil de los candidatos y, en cuanto a la población del curso de comprensión lectora en portugués, aunque el problema del perfil de los sustentantes se veía librado, se argumentaban riesgos en la confidencialidad de las pruebas. En conclusión, resultaba metodológicamente imposible mantener un banco actualizado y validado.

Ante ese panorama, resolví detener el diseño de pruebas y comencé a indagar básicamente sobre dos cosas: a) ¿Por qué la técnica de evaluación que se usaba era, en general, basada en reactivos de respuesta estructurada? y b) ¿Cómo se habían determinado los criterios de selección de textos para evaluación? Comencé a cuestionar paulatinamente los tipos de reactivos que se usaban inicialmente por las dificultades que presentaban para su validación y, después, por la metodología misma. ¿Por qué la conformación del banco de textos no podía efectuarse con textos publicados en línea, si la red es una fuente de consulta importante para los candidatos? ¿Por qué

no se diseñaban pruebas de respuesta abierta que emularan mejor las actividades posteriores a la lectura que realizan cotidianamente los estudiantes en sus aulas? ¿Sería posible ampliar el rango de palabras establecido como criterio de selección de textos? Los alumnos no leen sólo textos breves. Inicialmente planteé estas preguntas al interior de la CEC y, para cada una de ellas, la respuesta fueron más preguntas. “¿Cómo garantizas que el total de la población meta no ha leído los textos provenientes de Internet empleados en el diseño de las pruebas?” “¿Cómo administrarías la calificación de cientos de exámenes de respuesta abierta?” “¿Cuánto tiempo necesitaría un candidato para presentar un examen sobre un texto largo?”

Consideré necesario identificar claramente los problemas que, a mi parecer, rodeaban el proceso de actualización del banco de exámenes y encontré que básicamente eran de tres tipos: teóricos, debido a que el constructo implícito en las pruebas de respuesta estructurada presentaba la lectura como un proceso cuantificable y unívoco de recuperación de información; metodológicos, porque, como se ha dicho, el piloteo de las pruebas era estadísticamente inviable; administrativos, porque de haberse dado una modificación en la técnica de evaluación, muy probablemente el equipo con el que contaba el área no sería suficiente para evaluar las pruebas.

No obstante, continué investigando sobre técnicas de evaluación cuyo constructo considerara la lectura como un proceso interpretativo, de construcción y verificación de hipótesis en el marco de los conocimientos previos del lector; técnicas que además fueran adecuadas para poblaciones grandes. Me *topé* con una gama considerable de técnicas, desde aquellas de selección de respuesta hasta las de redacción de ensayos o cuadros sinópticos, pasando por toda la tipología *cloze*. Ciertamente, las de respuesta construida me parecían más adecuadas para evaluar la lectura como proceso interpretativo, pero eran justamente esas las que presentaban más problemas de instrumentación. Entonces consideré que 1) la bibliografía hasta entonces revisada ofrecía una respuesta satisfactoria en lo referente a la teoría sobre la comprensión lectora; 2) entre las

técnicas para el diseño de pruebas había algunas que respondían adecuadamente al constructo por el que yo me inclinaba, y 3) el principal obstáculo parecía ser el relacionado con la articulación de una prueba de respuesta construida, debido a que el equipo de colaboradores con el que contaba el área era muy pequeño y estaba formado en el diseño de *tests* de respuesta estructurada.

Aunque las preguntas relacionadas con la implementación de un examen de respuesta construida me resultaban particularmente interesantes, no abandoné las interrogantes relacionadas con los problemas teóricos y metodológicos, las cuales proliferaron hasta cuestionar los presupuestos epistemológicos de la evaluación clásica; sobre los tres aspectos revisé una selección bibliográfica que me arrojó luz sobre las interrogantes iniciales:

En lo referente a la lectura, abordé básicamente tres nociones: el texto (¿Qué es el texto? ¿Una unidad discursiva? ¿Un objeto semiótico? ¿Un mensaje? ¿Un acto de habla? ¿Un sujeto? ¿Cuáles son los diferentes tipos de texto? ¿De acuerdo a qué se les clasifica? ¿Cuáles son los textos que pretendo evaluar?); el sujeto lector (¿Cuál es la naturaleza del sujeto lector? ¿Es un decodificador? ¿Es un intérprete? ¿Es un receptor? ¿Es un interlocutor del texto o de sí mismo? ¿Quiénes son los alumnos meta? ¿Cuáles son sus necesidades o capacidades lingüísticas respecto del portugués? ¿Qué tipo de lectura efectúan?) y la comprensión (¿Qué es la comprensión? ¿Un proceso de interpretación? ¿La descodificación de un mensaje unívoco? ¿La interacción de mi conocimiento previo con lo leído? ¿La recuperación de información depositada en un texto? ¿Qué es la comprensión lectora? ¿Existen diferentes niveles de comprensión? ¿La comprensión es observable? ¿La comprensión es unívoca? ¿Es posible que alguien lea y no comprenda? ¿La comprensión es un tipo de inteligencia o se trata de una serie de habilidades? ¿Cómo se clasifican estas habilidades? ¿En qué consisten? ¿Pueden realizarse independientemente o funcionan como un conjunto? ¿La comprensión es un proceso o un producto? ¿Es posible evaluar la comprensión?).

En relación a la evaluación, indagaba sobre funciones (¿Cuál es la diferencia entre evaluación, medición, valoración, estimación, acreditación y certificación?), actores (¿Quién o quiénes deben evaluar? ¿Qué relación debe establecerse entre el evaluador y el evaluado?), tipos (¿En una tipología de la evaluación —sumativa, formativa, holística, auténtica, etc.—, dónde se ubicaría la prueba? ¿Es más adecuada, en este caso, una evaluación longitudinal?), pero mi principal inquietud era epistemológica (¿Existen diferentes modelos de evaluación? ¿En qué radica la diferencia; cuáles son sus bases epistemológicas?), pues el enfoque positivista que subyace a las pruebas estructuradas descansaba sobre supuestos teóricos (especialmente los vinculados con las nociones de *conocimiento* y *realidad*) incompatibles con el concepto de comprensión lectora que planteaban las últimas investigaciones.

En lo que respecta a la lengua, me surgían las siguientes preguntas: ¿Quiénes estudian portugués en la UNAM? ¿Estudian portugués por motivos académicos? ¿Qué vínculos tiene la UNAM con entidades lusófonas? ¿Qué tipo de cursos de comprensión lectora (CL) en portugués imparte la UNAM? ¿Cuál es el objetivo de esos cursos? ¿Se logran? ¿Cómo se certifica la CL en portugués en la UNAM? ¿Cómo se certifica la CL en portugués fuera de la UNAM? ¿Será necesario diseñar la prueba en relación a un marco de referencia internacional?

Leía sobre las interrogantes mencionadas y cada vez me centraba más en el diseño de un procedimiento de certificación holístico, procesal, auténtico, de modo que el enfoque positivista carecía de la plataforma necesaria para sustentar un trabajo que valorara la interpretación y la subjetividad en el proceso lector, así que después de cuestionarme profundamente acerca del sujeto, del texto y de la comprensión, pasé a preguntarme, en un terreno puramente cognitivo, sobre el conocimiento (¿El conocimiento es medible? ¿Se transmite o se construye? ¿Qué sucede en nuestro interior cuando construimos un nuevo conocimiento? ¿Modificamos nuestra conducta? ¿Adquirimos una habilidad? ¿Almacenamos algo en nuestra memoria a largo plazo?) y

en breve acabé interrogándome sobre la noción de realidad y su impacto en la actividad lectora, así que empecé a buscar respuestas en la Filosofía, donde encontré una variedad de propuestas y modelos que me brindaron las herramientas teóricas para comprender la lectura desde un punto de vista hermenéutico.

No obstante, las dudas relacionadas con el entorno específico de la certificación en la UNAM ocupaban una buena parte de la red de interrogantes, tanto por el impacto social que provoca un proceso de evaluación en un entorno académico (¿Qué se requiere para implantar una prueba de respuesta construida? ¿Qué impacto tendría para los sustentantes un nuevo formato de examen? ¿Qué requieren las Facultades de sus alumnos en relación a la lectura?), como por la dimensión legislativa e institucional que éste implica (¿Cuál es la base legislativa de la certificación de la CL en lengua extranjera (LE) en la UNAM? ¿Cuál es el papel de las Facultades en el proceso de certificación? ¿Cuáles son los planes de estudio que aceptan comprensión lectora en portugués y cómo determinan que dicha opción es adecuada?)

En particular, las interrogantes relacionadas con la dimensión legal e institucional de la certificación fueron cobrando cada vez más peso debido a que es en el cruce de tales ejes donde los cambios al procedimiento de evaluación pueden cobrar vigencia, legitimarse; es decir, si se propusiera un cambio de la metodología actual de certificación sin tomar en cuenta la configuración administrativa y el marco legal que la soporta, muy probablemente dicha propuesta no lograría incidir en las prácticas institucionales en vigor.

Así que surgió en mi indagación una nueva gran rama de interrogantes cuyo objetivo era revelar la actual articulación institucional relacionada con la certificación de lenguas extranjeras, de manera que necesitaba identificar, en principio, a los actores que intervenían en tal procedimiento. Era obvio que la CEC y los sustentantes de las pruebas desempeñaban papeles protagónicos, pero detrás de este sencillo binomio estaban también las Facultades como

solicitantes de la certificación; los cursos de CL ofrecidos en el CELE, con su visión propia de la lectura en un ámbito universitario; el Departamento de Portugués y la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE), actual rostro de la antigua Comisión Especial de Idiomas. ¿Cómo se interrelacionan estos protagonistas? ¿Qué relación existe entre la CEC y el Departamento de Portugués? ¿Cómo se elige a los profesores del Departamento que colaborarán para la CEC? ¿En qué proyectos de investigación evaluativa participa la CEC? ¿Con qué otras entidades universitarias dedicadas a la evaluación se ha vinculado? ¿Se ha dado algún intercambio entre la CEC y la COELE? ¿Cuáles son los alcances y objetivos de la COELE? ¿Qué está llevando a cabo en relación a la certificación de lenguas extranjeras en la UNAM? ¿Cuál es la metodología instrumentada en los cursos de CL en portugués? ¿De cuándo data la última revisión del programa del curso? ¿En los *campi* Acatlán y Aragón las áreas correspondientes diseñan su propio programa? ¿Se trata de propuestas equiparables? ¿Qué formación académica en CL tienen los profesores que imparten estos cursos? ¿Quiénes acuden? ¿Cuáles son los objetivos de los diferentes actores de la certificación (CEC, COELE, Departamento de Portugués, sustentantes, Facultades)? ¿Brindar a los alumnos una herramienta de investigación? ¿Enseñar CL de una lengua extranjera? ¿Facilitar un procedimiento de acreditación? ¿Certificar un requisito? ¿Estos objetivos coinciden o se excluyen? ¿Se logran?

Aunque, como dije al principio, mi propósito inicial era colaborar en la renovación del banco de exámenes de portugués de la CEC, poco a poco fui advirtiendo la necesidad de visualizar claramente tanto las prácticas actuales de certificación como los factores que coadyuvaron a su emergencia y a su configuración. Antes de intentar imaginar algún cambio en el procedimiento o bien antes de intentar perpetuarlo, era indispensable conocer a fondo el mecanismo interno de la certificación de LE en Ciudad Universitaria (CU).

De modo que, una vez que di rienda suelta a las preguntas, ya que las extendí según su propio ritmo y lógica, encontré que mi investigación, donde convergían inquietudes teóricas, metodológicas, técnicas, administrativas, éticas y epistemológicas, tomaba un nuevo derrotero: la genealogía de la certificación. Sin duda, indagar sobre la gestación del actual procedimiento de certificación de la CL en portugués me permitiría comprender el entramado actual, cuya urdimbre se me antojaba caprichosa en un principio.

Mi trabajo pasó entonces de la elaboración de pruebas de respuesta estructurada a la búsqueda de un nuevo procedimiento de evaluación para, finalmente, centrarse en la emergencia del procedimiento de certificación. Así que pasé de la búsqueda de textos para elaborar pruebas a la indagación de técnicas de evaluación y, por último, a la conformación de un archivo sobre los discursos acerca de la certificación, con las interrogantes éticas y epistemológicas incluidas.

En mi primer cometido, la metodología (validación estadística) y las bases epistemológicas (Teoría Positivista) estaban dadas: se consideraba la realidad como una entidad externa al investigador; el resultado de la interacción texto-lector se asumía como unívoco y, por lo tanto, era posible desarticularlo en microhabilidades y, además, medirlo. Idealmente el sujeto lector, más que un agente, era conceptualizado como un paciente que recibía información del texto mediante un recorrido a lo largo de éste y llegaba a un escenario conceptual, argumentativo o de secuencias narrativas previamente concebido por el autor.

Durante mi búsqueda de una nueva técnica de evaluación, las bases epistemológicas se cimbraron hasta caer: la realidad no podía ser considerada externa al investigador y, por ende, su naturaleza no era unívoca sino que cada individuo se la representaba; así que el texto, como un punto en las coordenadas de esa realidad, resultaba interpretable, polifónico ante la mirada de verdaderos sujetos lectores. Si se acepta esta concepción de la realidad-texto, se tiene como consecuencia que la lectura no es un proceso medible, la validación estadística, que “funciona”

gracias a la pantalla epistemológica positivista, resulta insostenible y la más mínima posibilidad de una prueba que pretenda estandarizar el proceso interpretativo de la lectura se desmorona; todo apuntaba hacia procedimientos de evaluación por proceso, cualitativos, holísticos y auténticos.

Pero no bien llegué a tal escenario, mi principal obstáculo para proponer una alternativa al proceso de certificación actual no fue mi poca creencia en las técnicas cualitativas investigadas, las cuales, dicho sea de paso, gozan de gran crédito entre los investigadores y han transformado el rostro de la evaluación de alto impacto en no pocas instituciones, sino las remotas posibilidades de incorporar tales propuestas al actual proceso de certificación debido a la configuración institucional dentro y fuera del CELE.

Visto lo anterior, mi preocupación se enfocó en comprender las condiciones actuales de la certificación en el CELE y su proceso gestacional, es decir, pasé de tratar de diseñar pruebas para evaluar a los alumnos a valorar el procedimiento de certificación de la CL en portugués instrumentado en el CELE. Ahora mi *corpus* de análisis ya no sería un conjunto de pruebas de respuesta construida listo para ser piloteado sino la gran cantidad de discursos sobre la reglamentación, enseñanza y certificación de la CL en portugués, los cuales había ido acopiando durante mis indagaciones iniciales sin presentir que se trataba de un futuro *corpus*.

Identifiqué, en breve, dos caminos distintos para trabajar el grupo de discursos sobre la certificación: podría llevar a cabo un trabajo histórico (desde una postura positivista) o bien, una investigación genealógica; es decir, o intentaba escribir la “historia” de la certificación de la CL en portugués en CU o rastreaba las condiciones que permitieron su emergencia, atendiendo más a las rupturas y a las discontinuidades de los eventos que a un conjunto progresivo y lineal de hechos en una relación de causa-efecto.

Ante la disyuntiva reaparecieron las interrogantes epistemológicas y resonaron, una vez más, los conceptos *conocimiento* y *verdad*. ¿Se llegó al proceso de certificación actual mediante un conjunto de acciones que se sucedieron impecablemente o hubo periodos vacíos, atípicos? ¿En algún momento convivieron dos o más procedimientos de certificación o siempre hubo un solo camino? ¿Si investigo en aras de un cambio, qué es más relevante: los hechos o las condiciones que los hicieron posibles? Parecía que esta idea de la “historia” no daría buenos frutos, pues lo poco que sabía del tema en ese momento era suficiente para presentir más discontinuidades que procesos immaculados, lineales, además de que la multiplicidad de voces que aparecían y desaparecían en el entramado de la certificación habían dejado indicios valiosos por su espontaneidad, mucho más auténticos que cualquier *corpus* que yo pudiera generar a partir de algún instrumento de recolección de datos. Consideré que una de las principales ventajas de conformar el *corpus* básicamente con trabajo de archivo era que las prácticas de la certificación en CU serían mostradas al posible lector a través de múltiples miradas, con los diferentes enfoques que ello implica y no mediante una voz impersonal que refiriera todo como un proceso falsamente unívoco, uniforme. Aunado a ello contaba con otra ventaja: si empleaba la genealogía como herramienta de investigación tenía la oportunidad de acercarme a la certificación como a un texto, para leerlo, interpretarlo y construir mi propia visión sobre ella a fin de narrarla posteriormente, con lo cual lograría un isomorfismo entre el constructo sobre la lectura y la metodología de investigación elegida.

No obstante, una vez acopiados los discursos sobre el tema, advertí dos cosas: 1) buena parte de las prácticas de certificación nunca llegaron al papel; se trataba de acciones instituidas por la costumbre, al calor de las necesidades institucionales, de modo que los documentos que conformaban mi archivo no eran suficientes para visualizar por completo el fenómeno a

investigar; 2) al momento de reportar el análisis del archivo, finalmente todo el conjunto de discursos pasaría al lector a través de mi voz, naturalmente subjetiva.

Entonces, en relación al primer asunto, resolví extender mi búsqueda a discursos orales, pues muy probablemente encontraría ahí voces no oficiales, proscritas o, tal vez, confesionales. En cuanto al segundo asunto, tuve que ahondar en el estudio de metodologías narrativas que avalaran al investigador como un ente subjetivo capaz de allegar a sus interlocutores una red de miradas sobre un determinado fenómeno.

Cuando reconocí en la narrativa un camino, ya segura de que las discontinuidades en el *corpus* no se debían al azar o a una búsqueda deficiente de los indicios, comprendí que mi reporte de investigación tenía que ser escrito como un relato que acrisolara las voces encontradas, lo cual daría a luz una verdad sostenida por esa suma de subjetividades y no sólo por una mirada disfrazada de objetividad.

Fue así como surgió el capitulado de la tesis: en primer lugar, el presente relato, cuyo propósito es explicar el origen del trabajo de investigación y orientar al lector en su recorrido; a continuación, un apartado sobre mis indagaciones epistemológicas, las cuales me ayudaron a esclarecer los presupuestos que soportan toda concepción de la evaluación; posteriormente, el resultado de búsqueda sobre mis inquietudes genealógicas, sin las cuales no hubiera podido comprender el panorama actual de la evaluación así como sus prácticas concretas en el CELE; después, el capítulo teórico sobre evaluación y lectura, donde abordo los problemas de conceptualización de estos dos términos, sus implicaciones y su interrelación; por último, los capítulos sobre metodología, el relato del análisis y la discusión.

Cabe señalar que el capitulado antes descrito es, en cierta medida, arbitrario, pero ello tiene una explicación: el tema que me ocupa no tiene un carácter estrictamente lineal. La certificación, como fenómeno social, está atravesada por una postura paradigmática, por una dimensión

institucional, por factores técnicos de elaboración de instrumentos de evaluación, por un componente ético y por condiciones de emergencia. Estos aspectos tienen diferentes puntos y niveles de contacto, por ejemplo, si nos suscribimos en un paradigma cualitativo. Esto no sólo impacta nuestra idea de la evaluación como constructo sino las nociones de conocimiento que le subyacen, así como la metodología de investigación de la propia tesis. Ubicar dentro del cuerpo del trabajo, por ejemplo, el apartado sobre bases filosóficas no fue fácil, puesto que los aspectos tratados ahí impactan a diferentes niveles, es decir, resultan indispensables tanto para tratar de comprender las diferentes concepciones de la evaluación y de la lectura como para explicar la naturaleza de la propia tesis. En vista de lo anterior, y dado el imperativo de presentar un trabajo lineal, imprimí al imbricado proceso de indagación una ruta expositiva que, en gran medida, refleja el orden en el que fui adentrándome en el tema.

2 Panorama epistemológico y apuntes genealógicos

Una vez leído el exordio, más bien introductorio, narrativo, dedicaré este segundo apartado para plantear mis primeras inquietudes teóricas, relativas a la articulación de la Filosofía de la ciencia y la Evaluación (revisaré los conceptos *epistemología* y *paradigma*), con el propósito de exponer las bases epistemológicas que mínimamente deben considerarse en todo procedimiento de evaluación. Posteriormente presentaré algunos apuntes genealógicos sobre el tema que nos ocupa, a fin de comprender las prácticas de evaluación presentes a partir de su emergencia.

Fuera del ámbito educativo, la evaluación existe desde el momento mismo en que somos capaces de regular lo que hacemos, de intentar y reintentar algo hasta considerar que lo dominamos, es decir, la evaluación entendida como autorregulación es intrínseca a nuestra naturaleza cognitiva. Ahora bien, la evaluación como una actividad social, regulada, que incluye o excluye, no es tampoco una novedad, pero si se le ve detenidamente pueden apreciarse cambios significativos, fraguados a la luz de cada época.

¿Hacer una historia de la evaluación? Depende de lo que entendamos por *Historia*. Considero que un conjunto de fechas y datos dispuestos cronológicamente a fin de ofrecer una falsa continuidad no contribuye a la comprensión de las prácticas evaluativas actuales, por el contrario, funciona como una pantalla que, lejos de mostrarnos el pasado, nos impide apreciarlo debido a que pasamos por alto los cambios en la *episteme* (en el sentido de Michel Foucault) que fundan el espíritu de cada época así como los motivos que hicieron surgir determinados tipos o ejercicios de la evaluación en su momento. De modo que un panorama que incluya no sólo los datos “duros” del pasado de la evaluación sino también las coordenadas epistemológicas que le dieron coherencia y legitimidad y, desde luego, el entorno social que la propició e incorporó a través de sus instituciones, contribuye no al manejo erudito (enciclopédico) del asunto sino a la comprensión de la evaluación como factor determinante en la configuración de una sociedad,

además de que permite cuestionar las prácticas actuales y, eventualmente, esbozar algunas propuestas.

Considero que una mirada a las prácticas de la evaluación es de gran ayuda cuando nuestro cometido es coadyuvar a la mejoría de un servicio de evaluación, en este caso, la certificación de portugués (CL) en el CELE, pues antes de intentar modificaciones técnicas, primero deberán revisarse cuidadosamente los propósitos que favorecieron el surgimiento de cada una de éstas. De modo que si se cuenta con un panorama sobre los diferentes procedimientos de evaluación que dé cuenta de sus bases teóricas y, por tanto, de la *episteme* que los soporta, en esa medida nuestras propuestas surgirán de una reflexión auténtica que se pregunta no sólo por las técnicas sino por el sujeto que ellas implican, recortan, dictan, así como por la noción de conocimiento que subyace a cada práctica evaluativa.

Por lo tanto, antes de entrar en materia, considero pertinente anteponer una breve digresión sobre los conceptos de *epistemología*, *paradigma*, *episteme*, *historia* y *genealogía*, los cuales, si bien es cierto que provienen de diferentes corrientes de pensamiento, resultaron necesarios para apreciar tanto la situación actual de la certificación del portugués (CL), como su emergencia, además de que me permitieron abrir la perspectiva de estudio del propio campo de la evaluación.

El orden en el que se comentan no es estrictamente cronológico (tal vez obedece al itinerario trazado durante el proceso de investigación). Tampoco pretendo agotarlos sino apenas precisar en qué sentido son relevantes para mi trabajo, ya que su naturaleza cambiante resulta patente si se los observa a la luz de diferentes teorías o épocas. Así, serán apenas abordados como herramientas, a modo de plataforma filosófica y no en su calidad de teorías o postulados.

Una actividad recurrente del investigador prudente debe ser el revisar y analizar la firmeza del terreno que pisa, la solidez de los supuestos que acepta, el nivel de credibilidad de sus postulados y axiomas básicos. Sólo así podrá evitar el fatal peligro de galopar feliz e ingenuamente sobre la superficie helada y cubierta de nieve del lago que cree una llanura inmensa y segura.

(Martínez Miguelez, 1993: 52)

2.1 Breve plataforma filosófica

La retrospectiva sobre la evaluación que presento más adelante tuvo su origen no en mi inquietud por el pasado sino en mi necesidad de comprender el presente y, como quedó dicho en el relato inicial, surgió gracias a la involución del tema que me ha traído hasta aquí: la certificación. Tal vez por ello mi afinidad con los estudios genealógicos se dio de manera natural, sin embargo, dicha afinidad me obligó a revisar algunos conceptos básicos de filosofía de la ciencia que me ayudaron a comprender, por una parte, las bases epistemológicas de mi trabajo y, por otra, el desarrollo de la evaluación a la luz de cada *episteme*. Presento el resultado de esa revisión sin más preámbulo.

La epistemología, en su acepción clásica de *Teoría del conocimiento*, se pregunta: ¿Qué podemos conocer? ¿Cómo podemos conocer? ¿En qué consiste conocer? ¿Cómo sabemos que lo que creemos acerca del mundo es verdadero? ¿Qué papel desempeña la percepción sensorial en la adquisición de conocimientos? Pero en un sentido moderno, este mismo término alude a la Filosofía de la ciencia, la cual tiene como objetos de estudio la ciencia y el conocimiento científico. Cortés Morató y Martínez Riu la definen como “*la rama de la filosofía que lleva a cabo una reflexión o interpretación de ‘segundo orden’ sobre la ciencia y sus resultados, tomando como objeto de estudio propio los problemas filosóficos (sustantivos y metodológicos)*”

que la ciencia plantea".¹ Es decir, en un primer plano están los hechos; por encima de ellos se ubica la ciencia porque trata de explicarlos de manera sistemática y, en un nivel superior a ésta, se sitúa la Filosofía de la ciencia, pues esta disciplina reflexiona sobre cómo la ciencia elabora sus explicaciones y ofrece resultados. Es en este sentido que atañe al presente trabajo el término *epistemología*.

A lo largo del siglo XX el concepto de ciencia ha venido transformándose. Inicialmente, bajo el positivismo lógico cultivado al interior del Círculo de Viena (1922), se caracterizaba a la ciencia de la siguiente manera:

- a) *realista*: pretende describir el mundo real;
- b) *acumulativa*: los conocimientos se edifican unos sobre otros;
- c) *teórico-experimental*: se observa la realidad, se diseñan procedimientos experimentales en torno de una o varias hipótesis y los resultados suelen fundar una teoría;
- d) *terminológica*: los términos que emplea se corresponden directamente con fenómenos observados, entonces se les define previamente y, por consiguiente, su rango de interpretación está controlado (Cortés Morató y Martínez Riu, *op. cit.*).

En décadas posteriores esta postura de marcado carácter empirista y deductivista recibe una fuerte crítica con los trabajos inscritos dentro de la nueva Filosofía de la ciencia, entre los cuales destacan *La lógica de la investigación científica* de Karl Popper, publicado inicialmente en 1934, y *Estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas Kuhn de 1962 (*apud* Martínez Miguelez, 1993:52). Popper critica la naturaleza inductivista del neopositivismo, pues afirma que no es posible proceder por generalización de casos particulares; una de sus principales preocupaciones consiste en determinar qué conocimiento es científico y cuál no lo es, para lo cual establece el

¹ *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Copyright © 1996. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona. Todos los derechos reservados. ISBN 84-254-1991-3. Autores: Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu.

criterio de *refutabilidad*, es decir, toda ciencia debe tener como objetivo demostrar que sus hipótesis son erróneas o falsas. Ello significa que una hipótesis no puede ser verificada definitivamente, pues en un futuro puede ser refutada. Así, la ciencia se compone tanto de hipótesis refutadas o falsas como de hipótesis posiblemente verdaderas, pero nunca de teorías.

Por su parte, Kuhn redefine la ciencia a partir de una concepción histórica y sociológica que la concibe como un proceso dinámico sujeto a periodos de crisis protagonizados por la comunidad científica. Así, se pasa de una ciencia realista, acumulativa y axiomática, a una ciencia inconmensurable (no existe una base común para comparar diferentes paradigmas), contextual y cambiante. Kuhn afirma que en el momento en que un paradigma científico es cuestionado por la comunidad de investigadores, sobreviene un periodo de transición o revolución que finalizará con el reconocimiento de uno nuevo.

El término *paradigma*, inicialmente empleado por Platón en el sentido de *modelo ejemplar* (para referirse a la mediación entre la realidad y su ideación), coincide con la acepción acuñada en Lingüística que opone *paradigma* a *sintagma*; pero a partir de 1962, cuando se publica *Estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn lo definió inicialmente como “*una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (Kuhn, 1962, p. 13). Posteriormente, hacia 1975, afirmó que un paradigma es “*la completa constelación de creencias, valores, técnicas, y así sucesivamente, compartidos por los miembros de una comunidad dada*” (González, 2005:6).

The Nature of a Paradigm, una conferencia presentada en 1975 por Masterman en el *Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia (Ibíd.)*, puso de relevancia la polisemia del término aun al interior de la obra de Kuhn, donde pueden ser identificadas, según esta autora, veintiún acepciones diferentes de paradigma, cuyo análisis ha arrojado diferentes clasificaciones. Los ejes que han permitido a los investigadores agrupar este conjunto de acepciones son, básicamente,

ontológicos (¿Qué es la realidad?), epistemológicos (¿Cómo se produce el conocimiento?) y metodológicos (¿Cómo el investigador puede proceder para alcanzar el conocimiento?).

El siguiente cuadro de Egon Guba presenta una clasificación de los paradigmas efectuada por el autor a partir de los aspectos antes mencionados. Como puede verse, los paradigmas Crítico y Constructivista se oponen al enfoque positivista desde el momento en que aceptan que hay valores en la investigación sustentados consciente o inconscientemente por un sujeto que forma parte del propio fenómeno que investiga, ambos se alejan de la metodología experimental que emplea categorías previamente concebidas para estudiar el fenómeno. Sin embargo, el paradigma Constructivista, más a tono con los aportes de Feyerabend a la Filosofía de la Ciencia, considera que los resultados de las investigaciones no son acumulativos ni se organizan sucesivamente, de modo que no puede entenderse la ciencia en términos de progreso. En cuanto a su naturaleza ontológica, este enfoque se distingue del crítico y del positivista porque considera que la realidad es un conjunto de representaciones, de concepciones subjetivas ancladas en un constructo social, de ahí que el único camino para acercarse a los fenómenos sea la intersubjetividad, donde el investigador aparece como una voz más que transita por las prácticas discursivas para tejer su propio panorama.

Dimensión de la Pregunta	Carácter de la Respuesta		
	Postpositivista	Crítico	Constructivista
Ontología	Realismo crítico, la realidad existe pero no es completamente aprehensible. Sólo podemos aproximarnos a la realidad.	Realista crítica.	Relativista, la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. La realidad como constructo social.
Epistemología	Objetivismo débil, la objetividad como ideal regulativo. Sólo podemos aproximarnos a la verdad.	Subjetivista, en el sentido de que los valores son fundamentales para la investigación. Dimensión ideológica.	Subjetivista, no hay diferenciación entre sujeto y objeto del conocimiento. Ambos se funden en una sola entidad epistemológica.
Metodología	Experimental y manipulativa. Persigue, principalmente, tres ideales que interactúan en la metodología científicista como ideales regulativos además de la objetividad: primacía del método, la verdad y el progreso. El primado del método significa que el investigador busca los contextos donde el método puede ser aplicado, y donde no puede ser aplicado se considera que la investigación no tiene sentido. Método hipotético-deductivo (Popper). Metodologías modeladas en la investigación de laboratorio.	Dialógica y transformativa. El ideal regulativo de estas metodologías es la emancipación, además de manejar una concepción evolutiva que podemos llamar progreso. Promueve las metodologías participativas. Introduce en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimiento es la producción de valores.	Hermenéutica y dialéctica, refinamiento hermenéutico y contrastación dialéctica. Estas metodologías están orientadas por la fidelidad al objeto de estudio, la complementariedad, en el sentido que el investigador complementa la investigación. Y a diferencia de las metodologías científicistas y críticas, carece de ideal de progreso como criterio regulativo. El principal criterio regulativo de la investigación constructivista es la solidaridad [entre los sujetos que conforman el escenario indagado].

Cuadro sobre los Paradigmas de la Investigación Educativa según Guba (1990), *apud* Fredy González (2005).

Aunque la concepción histórica de la ciencia posteriormente fue apuntalada con nuevos argumentos provenientes de la sociología del conocimiento y de las ciencias cognitivas, los cuales destacan no sólo la faceta histórica del ejercicio científico sino su naturaleza estructural y semántica, paralelamente otros filósofos de la ciencia publicaron concepciones que iban más allá de las propuestas de Kuhn y Popper.

Hacia 1974 Paul K. Feyerabend, antiguo discípulo de Popper, publica su polémico libro *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Este filósofo afirma que no existe una demarcación clara entre ciencia y pseudociencia y proclama una anarquía

metodológica, pues considera que la proliferación de teorías es benéfica para el progreso de la ciencia debido a que permite al investigador situarse fuera de un método para apreciar las limitaciones que éste le impone. Glosando a Feyerabend, Martínez Miguelez (1993:56) afirma: “*Cuando se sigue el criterio de que las hipótesis tienen que ser consistentes con las teorías aceptadas, se van logrando ‘éxitos’ [sic], no porque concuerden con los hechos, sino porque ‘se eliminan los hechos que pueden contradecir a las teorías’. Estos ‘éxitos’ son completamente artificiales y ficticios [...]*”.

Por su parte, Imre Lakatos (*Ibidem*, p. 60) acuña la noción de *programas de investigación competitivos*. Según su propuesta, la ciencia debe entenderse mediante transformaciones progresivas y regresivas que se llevan a cabo en torno a un núcleo de conceptos o “centro firme” aceptado plenamente por la comunidad científica y, por ende, irrefutable, acompañado de hipótesis auxiliares susceptibles de ser mejoradas. Lakatos ataca el binomio ensayo-error de su maestro Popper, la noción de revolución científica de Kuhn y sobre la división entre ciencia y pseudociencia interpone la institucionalidad como principal problema de demarcación.

Paralelamente, entre la década de los 60 y los 80, el enigmático filósofo francés Michel Foucault, cuya obra nos remite sin escalas al pensamiento de Nietzsche, publica poco más de una decena de libros y trabajos cuyos núcleos temáticos son el lenguaje y el poder. Aunque inicialmente trató de enlistársele en el estructuralismo, es claro que su obra, en constante cambio, es el escenario de una búsqueda que rebasa los enfoques hasta ese momento conocidos. Foucault cuestiona fuertemente la mayoría de las nociones que sustentan el pensamiento occidental (sujeto, historia, lenguaje) y sitúa en el centro del análisis genealógico al poder.

Para este autor la *episteme* es más un conjunto de relaciones que un tipo de racionalidad; en su *Arqueología del saber* afirma: “*por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas*

figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente, a unos sistemas formalizados [...] es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas.” (Foucault, 2005: 322). El estudio de tales interrelaciones se manifiesta discursivamente y puede recorrerse de manera indefinida, sin embargo, cabe aclarar que las denominadas “ciencias del hombre” tienen para Foucault un carácter especial, puesto que su “objeto” de conocimiento es, a un mismo tiempo, el sujeto conocedor, sin que ello signifique que es gracias a éste que han surgido, sino más bien a la disposición general de la episteme (Foucault, *Ibidem*, p. 354).

Para entender su noción de *genealogía*, primeramente debe aclararse que no es propiamente una metodología, aunque pueden identificarse varias constantes en los trabajos efectuados a la luz de esta propuesta, las cuales explican al mismo tiempo su separación de la historia. Marshall (*apud* Ball, 1993:20-22), después de leer detalladamente *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, identificó seis rasgos que permiten situar el trabajo de este autor fuera de la historia. Cito y comento sucintamente:

- 1) *No escribe una historia completa del pasado*, es decir, hilvana datos históricos en una narración que no revela claramente el criterio de selección de tales datos.
- 2) *No presenta causas históricas*, va más allá de la noción de causalidad al detener la mirada no en los hechos, sino en las posibilidades, en las emergencias, en las voces anónimas; en todo caso, los “efectos” obedecen a causas múltiples, no únicas.
- 3) *Foucault emplea una cantidad desconcertante de datos extraídos de fuentes muy distintas*, o sea, recurre a fuentes que la historia, en el mejor de los casos, considera menores y centra su análisis en el espacio y no en el tiempo.
- 4) *Foucault no hace exposiciones teleológicas de la razón, en general, ni del razonamiento de determinados pensadores o grandes hombres*, él considera que la historia no nos da las

claves para evitar repetir los errores del pasado sino que nos permite comprender el presente.

- 5) *Tampoco escribe Foucault una historia de las ideas*, pues sostiene que no hay un objeto como la locura (o, en este caso, la evaluación) que pueda estudiarse diacrónicamente, porque ello implica causalidad y pasa por alto las rupturas, tan importantes para el análisis microhistórico. Lo principal es comprender los medios epistémicos en los que habita el objeto. Finalmente,
- 6) *Podemos considerar a Foucault como seguidor de los puntos de vista de Nietzsche sobre la historia.*

Por consiguiente, a diferencia de la historia, la genealogía nos permite echar una mirada sobre la evaluación atendiendo no a su linealidad artificialmente construida sino a su dispersión, a su discontinuidad, a sus desarticuladas prácticas, a sus vicisitudes, a sus espacios. Es en esos intersticios donde pueden apreciarse los desplazamientos del poder y las distintas concepciones de los sujetos evaluados. Atenderemos a las diferencias y no a las semejanzas que dan la sensación de firmeza en un terreno más bien arenoso, en ocasiones inasible. Siguiendo a Marshall (*apud* Ball, 1993:23), [la genealogía] “*se trata, en general, de mostrar que las ‘verdades históricas’ descansan sobre un terreno complejo, contingente y frágil*”. Resumiendo, podríamos decir que los núcleos de esta mirada sobre la evaluación son el sujeto, el poder y el saber, de ahí que sea necesario asirnos del discurso filosófico para comprender la cualidad de los sujetos en una determinada práctica de la evaluación.

Ahora bien, el impacto de las diferentes propuestas generadas por la filosofía de la ciencia en el campo de la educación durante mucho tiempo se redujo a la rama positivista, quizá por la distancia que hasta hoy han guardado la ciencia y la educación, o tal vez por que ésta última vivió un auge institucional justo en el momento en que la semilla positivista cayó en el fértil escenario

de la Ilustración hacia 1830. Lo cierto es que en las prácticas de la educación no hizo eco la reflexión epistemológica gestada a lo largo del siglo XX, de ahí que inicialmente el positivismo comtiano y, posteriormente el neopositivismo lógico, hayan tutelado el quehacer educativo durante la primera mitad del siglo pasado.

Hoy en día, en el campo de la evaluación se reconocen básicamente dos tendencias epistemológicas: el paradigma positivista y otros posteriores, algunas veces denominados cualitativo, relativo, hermenéutico, fenomenológico o interpretativo, debido a los múltiples enfoques y procedimientos que han desarrollado, aunque siempre en oposición a la postura positivista.

El paradigma positivista considera la realidad como algo externo al investigador, singular y tangible, que puede fragmentarse en variables. Por su parte, el paradigma cualitativo diverge desde el momento en que cuestiona la existencia de la *realidad* en el sentido positivista; ésta es considerada múltiple e intangible, sólo se puede abordar de forma holística y se construye, es decir, se trata de una *representación* que surge de un proceso interpretativo.

En cuanto a la finalidad de estos modelos, tenemos que el paradigma positivista tiene como cometido conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla; pretende llegar a generalizaciones libres de tiempo y contexto, con el fin de formular leyes y explicaciones que rijan los fenómenos naturales, mientras que el paradigma cualitativo busca, esencialmente, comprender e interpretar los resultados de los fenómenos y acciones sociales.

Ahora bien, dada la relevancia de la noción de paradigma en el campo de la evaluación, nos permitiremos un alto más antes de presentar mi reseña (de inspiración genealógica) sobre la evaluación para mostrar sucintamente algunos trabajos que han explorado la relación de ésta con los diferentes paradigmas.

2.2 Paradigma y evaluación

Los estudiosos de la evaluación se han acercado más al paradigma positivista que al interpretativo. La incorporación de éste último a las prácticas evaluativas ha sido lenta debido a la distancia que interpone la institucionalidad entre investigadores y evaluadores. Sin embargo, las aplicaciones de un nuevo paradigma en la evaluación pueden apreciarse plenamente en las investigaciones de un número considerable de autores (Alonso Palacios, 2003; Calo de Oliveira, 1999; Escudero Escorza, 2003; García, 2002; González Pérez, 2001; Joint Committee, 1997; Mateo, 2000; Moreno, 2004; OCDE, 2000; Vázquez Mazzini, 2003, entre otros). En vista de tal abundancia, abordaremos la relación entre evaluación y paradigma sólo a través de la mirada de tres investigadores, mismos que elegí atendiendo a tres criterios: la diversidad que guardan entre sí sus aplicaciones en el campo de la evaluación, su cercanía con el contexto educativo mexicano y la relevancia de sus investigaciones para el presente trabajo.

Con el propósito de ofrecer un panorama sobre el diseño de una evaluación cualitativa, Picado Mesén (2002) publicó el siguiente cuadro donde compara dos enfoques epistemológicos aplicados a las prácticas evaluativas. Su trabajo describe tanto las peculiaridades metodológicas (tipos de datos, muestreos, análisis) y situacionales (contextos educativos), como la naturaleza de los resultados obtenidos mediante ambos paradigmas. Desde su perspectiva la evaluación cualitativa es adecuada para escenarios educativos cotidianos porque permite captar la complejidad de las realidades propias de dicho entorno. Cabe resaltar que la autora presenta este cuadro para caracterizar la evaluación en un sentido amplio, es decir, como evaluación de currículos, de instituciones, del aprendizaje. Así que se trata de un trabajo que pretende abordar la evaluación teniendo en cuenta sus diferentes campos de aplicación.

Enfoque cuantitativo o racionalista	Enfoque cualitativo o interpretativo
Paradigma subyacente, el positivismo lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales; presta poca atención a los estados subjetivos de los individuos. Se descubren los conocimientos.	Paradigma subyacente, interpretativo: fenomenologismo, la comprensión y la interpretación. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Los conocimientos se producen o se construyen.
Raíces filosóficas: positivistas, reduccionistas, libre de valores.	Raíces filosóficas: fenomenológicas. El interaccionismo simbólico. Holísticas, cargadas de valores.
Orientación teórica: somete a prueba la teoría existente; relaciones causales.	Usa teorías bien fundamentadas, relaciones plausibles.
Diseño experimental o cuasi experimental para asegurar objetividad y validez.	El diseño es emergente; surge o se desenvuelve.
Situación de la evaluación: en el laboratorio o controlada. Medición penetrante y controlada.	Situación de la evaluación: ecológica en el contexto natural. Observación naturalista sin control.
Muestreo aleatorio, tamaño predeterminado.	Actores propositivos, especializados. El número de actores se determina en la marcha y se completa cuando la información disponible se comienza a repetir, o sea, se llega a la saturación.
Orientada hacia los objetivos; cuantitativa. Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.	Libre de objetivos; cualitativa cargada de descripciones. Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.
Instrumentos estructurados frecuentemente intervencionistas. Se busca que sean estandarizados e independientes de sesgos del evaluador.	No estructurados; con frecuencia, no perturban la situación natural. El evaluador se convierte en herramienta de recolección de información.
Preferencia por datos exactos.	Todo conocimiento e información es aceptable.
Orientada hacia los resultados.	Orientada hacia los procesos.
Análisis de datos típicamente estadísticos, “sólidos”, repetibles, “fiables”.	Análisis de información por ejes temáticos, análisis de contenido. Información “real”, “rica” y “profunda”.
Informes estadístico-analíticos-objetivos.	Informes descriptivos, interpretativos, estudios de casos. Subjetivos.
Naturaleza de las declaraciones de verdad por leyes generalizadas.	Naturaleza de las declaraciones de verdades por intuiciones acerca de covariaciones naturales de los conocimientos, ideas perspicaces, analogías y metáforas.
Resultados convergentes conducentes a hacer predicciones. Realidad tangible y única.	Resultados divergentes. Realidades múltiples o una construcción negociada de la realidad en su contexto.
Puntos fuertes: proporciona estimaciones de las distintas variaciones y correlaciones cuando las variables realmente pueden ser definidas apropiadamente y pueden establecerse controles razonables. Particularista; asume una realidad estable.	Puntos fuertes: es responsivo, adaptable, el énfasis es holista y humaniza la actividad evaluadora. Asume una realidad dinámica.

Por su parte, López Herrerías (1987) aplica estos dos enfoques al estudio psicológico y social de los exámenes, donde opone conceptos de *verdad, sujeto y conocimiento* para sustentar su crítica al paradigma clásico. Él distingue, para tales efectos, una epistemología de lo absoluto y una epistemología de lo relativo. Al igual que Picado Mesén (*op. cit.*), su aplicación de la epistemología se centra más en el fenómeno educativo que en el aprendizaje, pero atañe directamente a este trabajo por abordar un tópico central de la evaluación: los exámenes. Este mecanismo de estandarización, ampliamente difundido desde finales del siglo XIX, cuyo auge se debió en parte a las necesidades de reclutamiento durante la Primera Guerra Mundial, ha recibido múltiples críticas por parte de profesores, evaluadores e investigadores prácticamente desde su popularización hacia principios del siglo XX; buen ejemplo de ello es una protesta titulada “El sacrificio de la educación al examen” (De los Ríos, *apud* Díaz Barriga, 1993: 73) publicada en Inglaterra durante la primera década del siglo XX, la cual fue firmada por cerca de 400 autoridades.

EPISTEMOLOGÍA DE LO ABSOLUTO	EPISTEMOLOGÍA DE LO RELATIVO
Sociedad: Jerarquizada, Cerrada, Escaso dinamismo, Consolidación-repetición esquemas	Sociedad: Dinámica, Abierta, Ánimo de cambio, Crítica-Indagación esquemas.
Escuela: Verdad universal y absoluta, Cerrada y acabada, Repetida, Memorizable.	Escuela: Verdad probabilística y relativa, Abierta y descubrible, Provocada-Sugerida, Comprensible-Dialogable.
(r) Profesor-Alumno Imposición, Relación dosificadora: (señor) profesor – esclavo (alumno), Recelo, desconfianza, Mediatizada (por la verdad) de la ciencia.	(r) Profesor-Alumno Comunicación, Relación personalizadora, Apertura, confianza, Encuentro personal.
Demiurgo sustentador: EXAMEN: memorizante, mecánico, juicio de valor absolutizado, proyección de autoimágenes (para el alumno) positivas y negativas.	Conducta aglutinadora: ENTRENAMIENTOS de aprendizaje: Integración memorizada de estructuras Diálogo orientador-sugeridor, Provocación del desenvolvimiento personal.

LÓPEZ Herrerías, José A. (1987) “Dimensiones psicológica y sociológica de los exámenes.” *Revista de Ciencias de la Educación*. (España), núm.: 129, mes: ene-mar, año: 87, pp. 55-68.

El trabajo de López Herrerías parece incorporar ese y muchos otros antecedentes y los aborda epistemológicamente. Es por ello que, una vez revisado su cuadro, comprendemos que evaluar mediante exámenes implica no sólo una preferencia metodológica, sino un tipo de escuela y, más aún, de sociedad, es decir, su mirada epistemológica sobre el examen como práctica educativa cotidiana saca el debate de sus habituales cauces técnicos, procedimentales, y lo sitúa en un plano social donde lo alcanzan, incluso, cuestionamientos éticos.

Por último, considero imprescindible comentar el trabajo realizado por Sergio García (2002) en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, debido a que aborda desde la epistemología un asunto que suele preocupar a los investigadores, particularmente a aquellos que emplean metodologías de tipo estadístico: la *validez* y la *confiabilidad*. Aunque sin duda comprendemos e incluso aceptamos las críticas de un paradigma, es común que no logremos atisbar uno diferente que abandone los presupuestos metodológicos del primero, de ahí que se le interrogue al novedoso a partir de la lógica de aquél. Así, tenemos que las principales objeciones a las investigaciones que en evaluación han empleado un paradigma diferente al positivista acusan “falta de rigor” en los resultados debido a la “inconsistencia” en la validez y la confiabilidad. Tal vez por ello, a modo de respuesta a estos cuestionamientos elaborados desde el positivismo hacia metodologías soportadas en otros paradigmas, Sergio García publicó un artículo que versa sobre la validez y la confiabilidad en terreno hermenéutico. A partir de su trabajo, me he tomado la libertad de conformar los cuatro cuadros que aparecen a continuación con el propósito de sintetizar su análisis tripartita.

En la primera parte de su artículo caracteriza la validez y la confiabilidad desde el paradigma positivista (tomando en cuenta los atributos clásicos: calidad estadística, replicabilidad, posibilidades de generalización, etcétera) (cuadro 1) y desde el enfoque cualitativo (trae a colación los criterios de triangulación, saturación y validez respondente) (cuadro 2). Más adelante

describe desde ambos paradigmas la confiabilidad: primero entendida como la consistencia interna en las técnicas e instrumentos y después como proceso de verificación entre los contextos del evaluador y del evaluado (cuadro 3).

En la segunda parte de su artículo, contrasta los abordajes cuantitativo y cualitativo con un tercero de orientación hermenéutica (cuadro 4). Situado en la filosofía de la interpretación de Heidegger, define la validez como un ejercicio de diálogo y consenso entre el evaluador y el evaluado, lo cual implica, además de negociar una representación, centrarse en el proceso de comprensión del aprendiente. Esto se opone al enfoque cualitativo debido a que éste último garantiza la validez a partir de una realidad que, si bien se concibe empíricamente, se asume como previa a la interacción entre evaluador y evaluado, es decir, no se trata de una construcción intersubjetiva sino de una experimentación compartida de lo externo.

Cuadro 1: Validez cuantitativa

Características generales.	Tipos de validez	Amenazas
<p>Bases epistemológicas: Teoría Positivista, Auguste Comte (1798-1857)</p> <p>La verdad es absoluta y se deriva de una ciencia que reduce el ser a la objetividad a través del laboratorio.</p> <p>Objetivos:</p> <p>a) Precisar el rasgo del aprendizaje del evaluado que se pretende medir, como aprendizaje a través de pruebas o <i>test</i>.</p> <p>b) Predecir algún rasgo del aprendizaje adicional a lo que se pretende medir.</p> <p>c) Medir lo que se dice medir de cierto rasgo.</p>	<p><i>American Psychological Association, APA (1985), Standards for Educational and Psychological Testing.</i></p> <p>De contenido: Juicio lógico sobre la correspondencia que existe entre el rasgo del aprendizaje del evaluado y lo que se incluye en la prueba, recurriendo a expertos para valorar la adecuación de cada ítem al rasgo a evaluar.</p> <p>De criterio: Eficacia de la prueba para comparar un rasgo con alguna(s) variable(s) externa(s), midiéndola a través de análisis correlacional entre las puntuaciones obtenidas en la prueba y en otras basadas en criterio.</p> <p>De constructo: Basada en la integración de cualquier evidencia que fundamenta la interpretación de las puntuaciones de las pruebas, medida a través del análisis correlacional y de covarianza interítem.</p>	<p>Validez interna: La mínima imprescindible sin la cual es imposible interpretar alguna evaluación.</p> <p>Validez externa: Plantea la interrogante sobre la posibilidad de generalización. La amenazan los siguientes factores:</p> <p>a) La historia: los acontecimientos específicos ocurridos entre mediciones sucesivas para evaluar el logro de un objetivo instruccional.</p> <p>b) La maduración: procesos internos del evaluado como cansancio, desmotivación, desinterés, etcétera.</p> <p>c) La administración de <i>tests</i>: influjo que la administración de una prueba ejerce sobre los resultados de otro posterior.</p> <p>d) La instrumentación: cambios en los instrumentos de medición o en los evaluadores que pueden producir variaciones en las mediciones que se obtengan.</p> <p>e) La mortalidad: diferencia en la pérdida de evaluadores.</p> <p>a) Efecto reactivo: aumento o disminución de la sensibilidad o calidad de la reacción del evaluado al estímulo de un aprendizaje.</p> <p>b) Efecto de interacción: sesgo de selección de técnicas e instrumentos de evaluación y el tipo específico de aprendizaje.</p> <p>c) Efectos reactivos de la evaluación: impedimentos para hacer extensivas las técnicas e instrumentos para evaluar un aprendizaje en otros aprendizajes.</p> <p>d) Las interferencias de las evaluaciones múltiples: efectos que se producen cuando al evaluado le aplican evaluaciones múltiples y sucesivas, persistiendo aquéllos de procesos y resultados de evaluaciones anteriores.</p>

Cuadro 2: Validez cualitativa

Características generales	Estrategias	Tipos de validez
<p>Definición: Exactitud con que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y si los constructos diseñados representan categorías reales de la experiencia humana (Hansen, citado en Pérez., G. 1984: 80).</p> <p>Objetivo: Estimar el grado de correspondencia entre el aprendizaje susceptible de ser evaluado y el proceso de evaluar ese aprendizaje atribuido al evaluado.</p> <p>La validez depende de una actitud de aproximación de igual a igual, entre el evaluador y el evaluado, desarrollando conjuntamente un proceso de intersubjetividad progresiva en el propio proceso de construcción.</p>	<p>1) Triangulación: recoger información desde diferentes puntos de vista, haciendo comparaciones múltiples de una misma evaluación y combinando metodologías en su análisis.</p> <p>2) Saturación: Consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la evaluación, lo cual se logra repitiendo la evaluación o revisando el proceso involucrado.</p> <p>3) Validez respondente: Se desarrolla contrastando los resultados obtenidos por el evaluador con los del evaluado, así como contrastando su interpretación.</p>	<p>Interna: Consiste en conocer si el evaluador observa realmente lo que cree observar.</p> <p>Externa: Constata si los constructos creados, perfeccionados o comprobados por el evaluador son aplicables a los del evaluado. Depende de la identificación y descripción de las características del evaluador y de las evaluaciones a fin de compararlas con otras posteriores de tipo similar.</p>

Cuadro 3: Confiabilidad cuantitativa y cualitativa

<p>Confiabilidad: se refiere al esfuerzo del evaluador para asegurar la pertinencia y permanencia tanto del procedimiento como de las estrategias y métodos utilizados para evaluar el aprendizaje.</p>	
Confiabilidad Cuantitativa	Confiabilidad Cualitativa
<p>Se refiere a la estabilidad o consistencia interna en las técnicas e instrumentos y reside en establecer la medida en que se puede replicar la evaluación: una exigencia al evaluador para que, utilizando otros métodos y estrategias, llegue a idénticos resultados.</p> <p style="text-align: center;">Técnicas de confiabilidad cuantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La repetición de la prueba con tiempo suficiente para que el evaluado olvide los ítems, calculando el coeficiente de correlación que permite conocer el grado de confiabilidad de dicha prueba. b) Las formas paralelas, técnica similar a la anterior pero con pruebas no idénticas sino con ítems equivalentes. c) División en mitades, con el cual se calcula un coeficiente de consistencia interna, mediante la correlación de las puntuaciones de ambas mitades. 	<p>Tipos de confiabilidad cualitativa; Gotees y LeCompte (1988)</p> <p>Instrumentos o aspectos vinculados con la confiabilidad cualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Interna: Consiste en conocer la congruencia existente entre las inferencias relativas al aprendizaje, derivadas éstas de los constructos elaborados por el evaluado sobre un aprendizaje, para lo cual es fundamental la descripción y composición de los acontecimientos sin tomar en cuenta su frecuencia. b) Externa: Consiste en establecer condiciones empíricas en el proceso de evaluación que puedan ser aplicadas por otros evaluadores, no significando esto que los hallazgos sean replicables, debido a que el flujo de información depende del contexto sociocultural donde ocurre la evaluación. <p>a) Descriptores de bajo nivel inferencial (narraciones y relatos concretos, minuciosos y precisos, incluyendo datos discrepantes). b) Varios evaluadores (equipos de evaluadores a cargo de la evaluación de un mismo aprendizaje). c) Revisión por otros evaluadores (corroboración de los hallazgos por parte de otros evaluadores). d) Datos registrados automáticamente (registros de video, audio, fotografías, etc.).</p> <p>a) <i>Status</i> del evaluado (el rol social del evaluado frente al aprendizaje y su evaluación). b) Selección de la evaluación (caracterización de las técnicas e instrumentos que permitan la replicabilidad de la evaluación). c) Situaciones y condiciones sociales (contexto físico, social e interpersonal donde se recoge la información relativa a la evaluación). d) Premisas y constructos analíticos (especificación adecuada de los constructos, conceptos y definiciones que caracterizan la evaluación). e) Métodos y estrategias de recolección y análisis de información (presentación diáfana de la estrategia y metodología de evaluación).</p>

Cuadro 4: Validez y confiabilidad hermenéutica

Características generales	Tipos de validez hermenéutica	Confiabilidad hermenéutica
<p>-Se enmarca ontológica y epistemológicamente en la filosofía de la interpretación o la hermenéutica.</p> <p>-Martín Heidegger (1889-1976) “Sólo en la subjetividad se puede conocer la existencia del hombre, no en la objetividad.”</p> <p>-El conocimiento se concibe como la articulación de una comprensión originaria, donde las cosas están ya descubiertas (Vattimo, 1987).</p> <p>-Se abandona el objetivismo y la idea de un sujeto originariamente vacío.</p> <p>-La evaluación del aprendizaje es concebida como un proceso social e investigativo centrado en el aprendiz, construido, compartido y desarrollado a través de la experiencia intersubjetiva asociada a los procesos inteligentes, de pensamiento, conscientes, afectivos y emocionales; y enmarcado por las interrelaciones existentes entre el conocimiento y el aprendizaje.</p>	<p>Validez: Los argumentos esgrimidos por el aprendiz, al evaluarse, deben ser confrontados e interpretados, hasta lograr entendimiento y consenso, respetando los diferentes puntos de vista y teorías.</p> <p>a) De contenido: Toda estrategia emprendida para auto y coevaluar el aprendizaje se produce como respuesta a una pregunta pertinente, precisa y oportuna, que permite la reflexión, el pensamiento profundo y la toma de conciencia. Mediante el diálogo surgen argumentos y acuerdos para la comprensión plena de la evaluación y un consenso del verdadero sentido alcanzado por el evaluador y los coevaluadores.</p> <p>b) Cognitiva: Consistente en la viabilidad para evidenciar el esfuerzo del evaluador para desarrollar la capacidad creadora y los procesos subjetivos inteligentes, de pensamiento y reflexión.</p> <p>c) Ecológica: Toma en consideración el uso contextual de la estrategia o acción seleccionadas, permitiendo conocer si todos los procesos que ocurren durante la construcción de la auto y coevaluación se están reflejando fiel y minuciosamente; así como un ambiente óptimo para desarrollar en libertad plena esta construcción.</p> <p>d) De juicio: Considera aspectos de tipo afectivo, social y cultural referido al evaluador y los coevaluadores, que pudieran ser de significativa importancia para validar dicho juicio. La descripción de estos aspectos coadyuva a darle validez a las opiniones emitidas por los evaluadores.</p> <p>e) De interpretación: Hace evidentes los acuerdos establecidos entre el evaluador y los coevaluadores al compartir los resultados de la evaluación del aprendizaje. Es fundamental escribir los acuerdos y convenios, mediante actas o cualquier otro documento que patentice los resultados y conclusiones sobre la evaluación.</p>	<p>a) Se sustenta en la intuición, la interpretación y el entendimiento, enlazándose para desarrollar un proceso de construcción de la evaluación, sin pretender inducir generalizaciones sino explicar lo particular. Tampoco es un proceso deductivo.</p> <p>b) El evaluador, en este caso el aprendiz, se relaciona con el aprendizaje y, a través del lenguaje, expone la evaluación correspondiente, generando un proceso de transformación del aprendizaje, integrando los sucesivos estadios de construcción.</p> <p>c) Lo observable nunca se alcanza en su totalidad, es insuficiente concebirlo sólo por sus características perceptivas. Piaget (1990) propone “que hay que definirlo, pues, por medio de lo que el sujeto cree comprobar y no simplemente de lo que es comprobable.”</p> <p>d) La construcción de la autoevaluación debe considerar no sólo los aspectos variables del aprendizaje, sino también la acción del aprendiz, conducida por la relación y la interacción.</p>

2.3 Apuntes genealógicos sobre las prácticas de la evaluación

Como he mencionado brevemente en el relato inicial, este apartado surgió a partir de la involución de las interrogantes centrales de la tesis (¿Por qué se emplean exámenes de respuesta estructurada en el proceso de certificación de la lectura en portugués en la CEC? ¿Por qué no se emplean otras técnicas? ¿Desde cuándo se certifica mediante pruebas? ¿Siempre ha sido así? ¿Cómo se certificaba antes?), mismas que llevé hasta sus últimas consecuencias. Cada que obtenía una respuesta formulaba una nueva pregunta a partir de ésta, de modo que se abrió un camino retrospectivo y decidí incluirlo en el presente trabajo porque considero que lo investigado en torno de tales interrogantes aporta elementos para comprender las prácticas actuales de la evaluación, pues esclarece sus orígenes y nos permite contrastarlas y asimilarlas con prácticas anteriores. En ese sentido, una revisión sobre el ejercicio de la evaluación en otras *epistemes* nos hace sensibles a su dimensión metodológica, a los diferentes tipos de instrumentos y, por ende, nos permite imaginar cambios que contemplen tanto las implicaciones epistemológicas de la evaluación como su impacto entre los actores de la educación.

Por la armonía y correspondencia que cada etapa de la evaluación guarda con una época y su *episteme*, este apartado se desarrolló alternando a) las prácticas educativas, b) las prácticas de la evaluación y c) la *episteme* vigente. En la primera parte se hará referencia a los rasgos generales de la educación en el periodo que se aborda. En la segunda se tratará particularmente la evaluación ya sea refiriendo, ya sea interpretando las técnicas empleadas en cada etapa. Por último se ubicará cada generación dentro de un modelo científico, esbozando las nociones de saber y sujeto que estructuran cada periodo.

Autores como Blanco Felip (1996:65), Escudero Escorza (2003:4) y Ebel (*apud* Díaz Barriga, 1993:84), a propósito de los orígenes de la evaluación citan, como antecedente o como simple

anécdota, las pruebas que se empleaban en la antigua China 2375 años a. C. para seleccionar a los funcionarios del Imperio.

Pese a que refieren brevemente dicho asunto, los tres coinciden al afirmar que aquellos exámenes daban escasa cuenta de las capacidades políticas y militares del candidato, pues versaban sobre la tradición literaria, lo cual, muy probablemente garantizaba que quien aprobase provenía de una cuna noble. Se trataba pues de un engranaje más de la ya complicada burocracia oriental. No es difícil suponer que estos exámenes surgieron con el único fin de legitimar el derecho de unos cuantos para gobernar.

Pero aun cuando la referencia a los exámenes chinos sea más o menos habitual en la bibliografía sobre la historia de la evaluación, desde un enfoque genealógico su importancia en la tradición de occidente debe ser revisada cuidadosamente, en especial el contacto entre chinos y jesuitas, pues éstos últimos, pese a la distancia no sólo geográfica sino social y, más aún, epistémica entre estas dos culturas, llevaron a Europa prácticas evaluativas orientales.

Considero también que la evaluación china merece un estudio propio, que valore sus exámenes a la luz de la *episteme* oriental y que evite sobremanera no sólo las comparaciones fáciles con occidente sino que impida que las prácticas evaluativas chinas sean colocadas en una cronología donde figuren en primer término con lo cual suele vérselas como el origen de la evaluación por el simple hecho de ser más antiguas.

Llama la atención además el hecho de que sólo en algunos trabajos (curiosamente no centrados en la evaluación) se mencionen otras civilizaciones antiguas (Gal, 1968; Abbagnano y Visalberghi, 1964). Es verdad que en aquellos días, mucho antes del florecimiento de las escuelas griegas, sólo los chinos contaban con un sistema de exámenes. Pero aunque culturas como la persa, la hindú y la egipcia, por mencionar algunas, carecían de dicha maquinaria, es claro que desarrollaron una cultura evaluativa (en el sentido amplio del término), en el marco de una

enseñanza caracterizada por actividades memorísticas perfeccionadas a base de castigos corporales. Así, es fácil suponer que la evaluación en la enseñanza antigua no era vista como un producto ni como una actividad distinta de la instrucción, sino como un momento natural y necesario de cada lección que no exigía resultados “archivables”.

Otros autores como Sundbery y Blanco (*apud.* Escudero, 2003:4) se remontan a *La Biblia* y procuran en la vida académica de Grecia y Roma los orígenes de la evaluación. Así, se remiten a Platón, a Aristóteles y a Cicerón, entre otros. Sin embargo, aunque a diferencia del caso de China, la cultura grecolatina se antoja próxima, primigenia con respecto de la Alta Edad Media. Las visiones de mundo que enmarcan estos dos periodos son sencillamente diferentes, por lo cual deben ser abordadas en su singularidad y no como antecedente una de la otra o ésta como causa de aquella.

Primero habrá que aclarar que las culturas griega y latina experimentaron múltiples cambios políticos, sociales y, por ende, educativos. No se trata de monolitos indivisibles gestados espontáneamente donde la educación permaneciera estática. Se sabe que en Grecia, durante los siglos VI y IV, antes del crecimiento desmedido de las *polis*, la instrucción ateniense, predominantemente estética y corporal, era sumamente diferente de la espartana, de carácter militar y cívico, así como de la jónica, en particular la impartida en Mileto, de gusto enciclopédico y, obviamente, de la pitagórica, centrada en el estudio de los números, gestadora de las *mathemata* (aritmética, geometría, música y astronomía) y cultivadora de la creencia en la metempsicosis (Gal, 1968:34; Abbagnano y Visalberghi, 1964:42-46). Esa que Platón llama *educación antigua* florecía sin la participación del Estado, se trataba de una educación privada (los citaristas y los gramáticos cobraban directamente una cuota establecida según su albedrío), netamente masculina, que desdeñaba los conocimientos técnicos o manuales. Al igual que en el resto de las culturas orientales, la evaluación estaba muy lejos de tener un carácter institucional y

de cobrar la relevancia social que le otorgó la Edad Media; era apenas parte de la disciplina, de la instrucción misma.

Precedida por la escuela de Protágoras y la saga de los sofistas, a quienes se debe un enfoque liberal de las materias, agrupadas en *trivium* y *cuadrivium*, la enseñanza socrática, alrededor del año 410 a. C., desarrolla el método dialéctico (que consiste en aceptar opiniones como verdaderas y después probar que de ellas se desprenden conclusiones absurdas) y la mayéutica (que trata de hacer evidentes y explícitas las verdades que los discípulos ya poseían sin saberlo). Posteriormente, aunque ensombrecido por la propuesta educativa de corte literario-retórico efectuada por Isócrates, Platón funda su Academia hacia el año 350 a. C., en la cual pone en marcha un ideal de formación científico-filosófica basada en las *mathemata* pitagóricas como tronco común hasta los 35 años de edad, cuando se decidía qué discípulos continuaban estudios de dialéctica y quiénes servirían al Estado como guerreros.

Finalmente Aristóteles, hacia el año 335 a. C., funda el *Liceo* en Atenas, donde se imparte una educación netamente liberal centrada en las materias teóricas, las cuales debían estudiarse desinteresadamente, es decir, sin fines prácticos. Pese a que se ponderaba el desarrollo de la virtud intelectual, el alumno no buscaba nuevas formas de conocimiento, sólo se entregaba a la contemplación de la naturaleza previamente constituida, de ahí la importancia que se otorgó tanto a la memoria como a la capacidad imitativa del discípulo.

Es claro que los mayores avances en la enseñanza griega no radican en la evaluación sino en la didáctica. Si bien es cierto que los maestros en la antigüedad se reunían para enseñar, también es verdad que detrás de tal aglomeración de docentes no había un aparato institucional, razón por la cual un sistema de otorgamiento de grados resultaba irrelevante. No era necesario establecer comparaciones entre alumnos ni rendir cuentas a terceros; en pocas palabras, la acreditación no

era un otorgamiento sino un reconocimiento de los pares y de la comunidad en general hacia el individuo.

Debe aclararse además que las reuniones de maestros y el reconocimiento público de los discípulos destacados no es propio de toda la antigüedad, particularmente en el caso de Roma, donde la educación de los jóvenes era responsabilidad del *paterfamilias* y, sólo posteriormente, de *magistri* que acudían a sus casas, hasta antes de la institución de las primeras escuelas estatales cerca del 250 a. C., según Plutarco (Montanelli, 1995:11). Las materias eran lectura, escritura, gramática, aritmética e historia. La enseñanza de la lectura estaba estrechamente ligada a la literatura, la cual debía saberse de memoria. La matemática consistía en la adquisición de la numeración romana y el manejo de operaciones básicas de cálculo. Siguiendo a Montanelli (1995:86), *la geometría permaneció arcaica hasta que llegaron los griegos a enseñarla*. La medicina no se enseñaba debido a que los romanos consideraban que las enfermedades eran enviadas por los dioses, de modo que no era procedente tratar de actuar en contra de la voluntad divina.

Aunque descansaba sobre una configuración política y militar compleja, la vida en Roma no estaba exenta de la voluntad caprichosa de los dioses, la cual “permeaba” las esferas del poder y del saber significativamente.

Los primeros siglos del cristianismo son particularmente interesantes debido a que es a lo largo de ese primer milenio que se gestan todos los “ajustes” epistemológicos requeridos por esta doctrina, cuyo impacto en la educación es indudable. Gracias al desarrollo de la embrionaria filosofía cristiana conocida como Patrística, cuyas figuras centrales fueron San Agustín y Santo Tomás, el cristianismo acoge y reelabora paulatinamente la cultura pagana hasta lograr encajar el *logos* con la nueva concepción de Dios; sin embargo, las disputas relativas a la

exclusión/inclusión de la filosofía pagana no fueron menos encarnizadas que las luchas perpetradas por los bárbaros a lo largo del desfallecido imperio de occidente.

La enseñanza, refugiada en los nuevos espacios escolares (básicamente, monasterios y catedrales), retomó en gran medida las materias liberales pitagóricas, pero con un enfoque esencialmente espiritual, donde la Verdad es Dios y el maestro por antonomasia, Cristo. La constitución institucional de estos espacios, a menudo presentada como “el surgimiento de la universidad medieval” (Ferrer Pi, 1973:14), es, de hecho, mucho más complicada. Hacia el siglo XII, algunas de estas corporaciones denominadas *Studium Generale* (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 151) poseen el reconocimiento de autoridades eclesiásticas, tienen una estructura interna compleja, otorgan títulos y sus discentes son reconocidos más allá de la diócesis donde radican, es decir, las licencias que otorgan reciben el calificativo de *ubique* (donde sea), debido a que, en teoría, podían causar efecto en toda la cristiandad. Entonces, ¿qué diferencias guardaban estas corporaciones con las universidades? ¿Las precedieron? Se sabe que, en algunos casos (p. ej. París y Bolonia), primero se reconoció a la corporación como universidad y sólo posteriormente como *studium generale*; en otros (p. ej. Oxford), se fundó la universidad y nunca fue ratificada como *studium generale*; más aún, algunas escuelas (p. ej., la de Medicina de Salerno) que carecían del adjetivo *generale* debido a que sólo operaban localmente, lograron beneficios “exclusivos” de los *studium generale*. Es decir, tal como lo señala Jaques Verger (*apud* Ridder-Symoens, 1995:34), esta noción fue relativamente retardataria y cobró el sentido de “escuela” sólo a partir del siglo XII. No obstante el parecido, en las universidades, a diferencia de los *studium generale*, los docentes eran contratados en ocasiones por los alumnos, quienes, aunque provenientes de lugares diferentes, se agrupaban bajo un estatuto, conformaban “naciones” y lograban vencer las exigencias de las autoridades locales. El caso más célebre es la cesión de la facultad para otorgar licencias al canciller de Notre-Dame. A diferencia de los *studium generale*

(donde ya se daban materias como Teología y Derecho), el otorgamiento de títulos universitarios pasó a ser parte de un colegio de doctores, de modo que el docente ya no podía licenciar por cuenta propia a ninguno de sus discípulos. Sin embargo, cabe aclarar que aunque el sistema para el otorgamiento de grados ha conservado muchos de sus rasgos externos hasta nuestros días, éste guarda fuertes diferencias con prácticas posteriores, tal como veremos a continuación.

E. Durkheim escribió, durante la primera década del siglo XX, una *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, en cuyo capítulo “Los grados” (*apud* Díaz Barriga, 1993:49) ofrece un rico panorama sobre la evaluación en la universidad medieval. Al respecto, afirma que la antigüedad no conoció nada parecido al sistema de otorgamiento de grados medievales (bachillerato, licencia y licenciatura), los cuales surgieron debido a una disputa de poder entre la nueva institución y la cúpula eclesiástica. ¿Pero qué tipo de procedimientos de evaluación estaban detrás de la concesión de estos títulos? Pese a que el examen ya figuraba dentro de la ingeniería escolar del medioevo, se trataba de una práctica sustancialmente diferente al *test* de principios del siglo XX. Judges (*apud* Díaz Barriga, 1993:36) coincide con Durkheim al señalar que el examen para la obtención de la licencia era más una ceremonia o ritual que un procedimiento capaz de excluir al sustentante.

A su egreso del bachillerato, los candidatos a los estudios de la licencia para enseñar (*licencia docendi*) podían participar en una discusión pública denominada *detérminance*, misma que era precedida por un examen privado a partir del cual quedaban excluidos los estudiantes poco diligentes, de modo que en la celebración de la *detérminance* a nadie le era negado el ingreso a los estudios de licencia. Este segundo escalón de la jerarquía académica, siguiendo a Durkheim, en sus inicios no era propiamente un grado académico, pues se lograba sólo con la obtención de un permiso para dar cátedra otorgado por el ya mencionado canciller de Notre-Dame, cuya fama se debió a su carácter voluntarioso y el otorgamiento de las licencias no fue la excepción.

Debido a los problemas acarreados por el hecho de que los grados fueran otorgados por alguien externo a la universidad, los académicos pugnaron por despojar al canciller de dicha facultad, por lo que en 1231 Gregorio IX publicó una bula que facultaba a la Universidad de París para la entrega de licencias, lo cual, lejos de perjudicar a la institución, contribuyó a su autonomía, cuyo primer paso fue prescindir de dicho canciller (Paolo Nardi, *apud* Ridder-Symoens, 1995: 86; Ferrer Pi, 1973: 15).

Una vez que la universidad tuvo en su poder la expedición de las licencias, paulatinamente instituyó un examen aplicado por seis maestros bajo juramento, a fin de garantizar la idoneidad de los candidatos. Seis meses después de que se obtenía la licencia los alumnos podían obtener el grado de licenciatura mediante un procedimiento sencillo: solicitaban permiso para presentar su cátedra inaugural (*inceptio*), ésta se celebraba sin riesgo alguno y el sustentante recibía su nuevo grado.

¿Es posible entonces establecer un paralelismo entre la evaluación medieval y las prácticas actuales? Si bien es cierto que los exámenes eran parte de la vida cotidiana de la universidad del Medioevo y que, al igual que hoy, estaban seguidos por la obtención de grados (entre los cuales también parece haber una correspondencia: *baccalariatus*-bachillerato, *licencia*-licenciatura, *doctor*-doctorado), mismos que eran avalados por una corporación académica, no podemos por ello pretender equiparlos sin cierto riesgo.

La diferencia clave, que no radica en la fórmula examen-grados-institución, ha sido señalada con precisión por Schwinges (*apud* Ridder-Symoens, *op. cit.*, pp. 196-198) cuando describe la población estudiantil medieval, la cual estaba compuesta por los siguientes tipos de estudiantes: el *scolaris simplex*, un alumno entre los 14 y los 16 años de edad con conocimientos previos de gramática y lectura que acudía a la universidad sin la intención de adquirir título alguno; según Schwinges, representaba poco más del 50% de la población de la época. Un segundo tipo de

alumno, muy parecido en edad y condición social (pobre) al *scolaris simplex*, permanecía cerca de dos años y medio hasta recibir directamente de su tutor el grado de *baccalarius artium* a fin de ascender, aunque limitadamente, en la pirámide estamentaria del medioevo. Entre 1350 y 1500 estos discípulos representaban entre el 20% y el 40% de la matrícula. Si el *baccalarius artium* cursaba dos años más de estudios obtenía el grado de estudiante-maestro en Artes y adquiría la obligación de enseñar durante dos años. Este tipo de alumno representó apenas entre el 10% y 20% de la población universitaria. Por su parte, el estudiante de clase, denominado así por su posición económica favorable, llegaba a la universidad después de haber adquirido los conocimientos más o menos equivalentes al bachillerato pagando tutores particulares, lo cual lo eximía de acreditar mediante exámenes sus estudios previos. La presencia de este tipo de discípulos era más acentuada en las universidades de juristas que en el resto, pero nunca tan significativa en números como los casos anteriores. Por último, el estudiante especialista es aquel que mejor puede equipararse con un alumno de hoy en día, pues acudía al recinto universitario para realizar estudios, en primer lugar, para acreditarse como docente y, posteriormente, para obtener el grado de doctor; en total, frecuentaba la universidad por cerca de 10 años. Este último tipo de estudiante representó tan sólo el 2% o 3% de la población universitaria medieval.

Como puede verse, las diferencias entre el sistema de otorgamiento de grados medieval y el actual son significativas, pues en aquella época los motivos por los que un estudiante frecuentaba las aulas podían muy bien no estar asociados a la obtención de un grado, es decir, más de la mitad de la población universitaria vivía la evaluación sólo a partir de la interacción con su maestro, procesalmente. Tal como lo señala Judges (*apud* Díaz Barriga, 1993:36), “parecía que la verdadera prueba de competencia se realizaba bastante a menudo, por medio de métodos informales y relacionando poco el trabajo escrito con la aptitud del joven estudiante”, además los estudios podían ser acreditados en la universidad o fuera de ella, como en el caso del bachillerato

en los estudiantes de clase. Los exámenes constituían una práctica significativamente diferente a la actual pues funcionaban más como una bienvenida a una comunidad que como un mecanismo de exclusión.

Por otra parte, no debemos perder de vista las diferencias epistémicas que distinguen el Medioevo de la actualidad, es decir, más allá de la instrumentación de exámenes con propósitos de oficialización del conocimiento. La cuestión de fondo es: ¿qué significaba conocer en aquella época? ¿Cuáles eran las vías de adquisición del conocimiento? ¿Cuáles eran las consecuencias en el terreno “pedagógico” que acarreaba la conceptualización del conocimiento que gestó la Edad Media? Al respecto, Michel Foucault explica, en *Las palabras y las cosas*, el engranaje epistémico de la época en los siguientes términos:

Conocer equivalía a recoger toda la espesa capa de signos que se habían depositado sobre alguna planta, animal o cosa (Foucault, 2005: 47-48). Resulta fácil dimensionar la complejidad del saber en ese momento, una vez que comprendemos el ejemplo dado por Foucault sobre Aldrovandi. Éste último, en su libro *Historia de las serpientes y los dragones*, diserta sobre los aspectos siguientes:

Los diferentes sentidos de la palabra *serpiente*, sinónimos y etimologías, forma y descripción, anatomía, naturaleza y costumbres, temperamento, coito y generación, voz, movimientos, lugares, alimentos, fisonomía, antipatía, simpatía, modos de captura, muerte y heridas por serpientes, modos y señales de envenenamiento, remedios, epítetos, denominaciones, prodigios y presagios, monstruos, mitología, dioses a los que está consagrada, apólogos, alegorías y misterios, jeroglíficos, emblemas y símbolos, adagios, monedas, milagros, enigmas, divisas, signos heráldicos, hechos históricos, sueños, simulacros y estatuas, usos en la alimentación, usos en la medicina, usos diversos. (Foucault, 2005: 47-48)

Es decir, el saber medieval procede por acumulación (no es gratuito que la suma haya sido, por excelencia, el género de la época). Siguiendo a Foucault, la *episteme* medieval se articulaba

mediante un sistema de semejanzas. El mundo era una obra divina que ocultaba, aunque no del todo, las relaciones entre los entes que la conformaban. El hombre medieval *conocía* si se daba a la tarea de develar estas similitudes, a las cuales accedía mediante una signatura que Dios había colocado en cada cosa para beneficio de los curiosos. Dicha marca podía ser de forma, de espacio o libre; por ejemplo, se creía, por semejanza de forma, que la cáscara de nuez curaba los dolores superficiales de la cabeza y que la semilla era buen remedio para los malestares internos. El sistema de semejanzas era complicado, pues se corría el riesgo de asimilar todo en una espiral interminable o autótrofa, por lo cual, además de las formas básicas de la semejanza –*aemulatio*, *analogia* y *simpatia*–, aquella maquinaria requirió de la *antipathia*, a fin de mantener a distancia las cosas y evitar un efecto imán que convirtiera al mundo en una maraña indescifrable. ¿Cuál era entonces el cometido de aquel que deseaba conocer? No era ver ni demostrar sino acopiar y reelaborar las interpretaciones heredadas de los antiguos; en un sentido mágico, su trabajo era leer la obra divina.

En ese estado del problema, ¿qué significaba aprender? ¿En qué consistía la tarea de enseñar? El maestro daba a sus discípulos las claves para acceder a las semejanzas previamente construidas por Dios. Así, el alumno, lejos de demostrar o cuestionar tales relaciones, debía depositarlas en su espíritu y preservarlas. Por ende, las prácticas pedagógicas de la época alcanzaron su más pura expresión con la disertación, la cual exigía una capacidad memorística notable no sólo en relación a los contenidos sino al proceder retórico del orador. Así, queda claro por qué el énfasis en esa época estaba puesto en el otorgamiento de grados, entendido como un acto público y no como un examen actual, soportado por una evaluación procesal, carente de instrumentos específicos, contextualizada, integrada a la interacción cotidiana entre maestro y discípulos.

Posteriormente, los profundos cambios en la educación que trajo consigo la llegada del humanismo impactaron, sin duda, en las prácticas evaluativas. La nueva educación se distinguió por un marcado carácter estético (deléitate de lo que estudies; estudia sólo lo que tu naturaleza te reclama) y aristocrático, pues recordemos que los oficios, aprendidos en el seno de los gremios, estaban excluidos del ámbito universitario debido a que se les consideraba menores, no obstante su relevancia económica. La vuelta a los clásicos grecolatinos, entendida como la búsqueda de las fuentes primarias de la cultura y no como un regreso al pasado, permitió a los maestros renacentistas acercarse de primera mano al saber clásico y no a través de la lente medieval, manifiesta en traducciones, comentarios, glosas e interpretaciones de la literatura antigua. Paulatinamente, el hombre usurpaba el ámbito de lo divino para colocarse en el centro del interés renacentista. Tal desplazamiento significó, en el ámbito del saber, abandonar el sistema de semejanzas para optar por mecanismos tales como la comparación ($A = B$, $B = C$; por lo tanto, $A = C$), el pensamiento inductivo y el análisis. Michel Foucault (Foucault, *op. cit.*, p. 61) resume los cambios de la *episteme* medieval a la *episteme* clásica en 5 puntos:

- Se sustituye la jerarquía analógica (*aemulatio*, *analogia*, *simpatía* y *antipathia*) por el análisis.
- Ahora las semejanzas deberán someterse a una prueba de comparación, es decir, serán admitidas sólo si se encuentra la unidad común, la identidad y las diferencias de ésta con otros entes.
- Las semejanzas, potencialmente infinitas, fueron reducidas a inventarios a través de categorías, o bien mediante el análisis de un cierto número de rasgos.
- El que pretende saber ya no buscará similitudes, vecindades, sino se dará a la tarea de discernir, o sea, deberá establecer la identidad de aquello que le rodea, y aunque

ciertamente ello implica la comparación, el objetivo será el establecimiento de diferencias.

- La historia y la ciencia van a quedar separadas una de la otra.

Como consecuencia de estos cambios efectuados en el terreno epistémico, la Iglesia, corrompida por su amplia burocracia, comenzó a ser cuestionada por pensadores como Martín Lutero (1483-1546), Juan Calvino (1509-1564) y Erasmo de Rotterdam (1466-1536), entre otros, lo cual, a su vez, acarrió modificaciones importantes en la educación, tanto que se ha llegado a afirmar que el humanismo fue, esencialmente, una revolución pedagógica (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 212).

Una vez que Lutero, en el marco de la Reforma, plantea el regreso al Evangelio así como el problema de la instrucción universal (todo cristiano debe estar en condiciones de poder leer las sagradas escrituras), resultó necesario no sólo alfabetizar a la población, sino contar con espacios de difusión de la alta cultura deslindados, en lo posible, de las instituciones religiosas, particularmente de aquellas con marcado carácter escolástico. En ese contexto, es fácil comprender el surgimiento tanto de las academias, pues en un proceso de secularización de la educación eran indispensables escuelas de elite donde se retomaran las viejas materias liberales a la luz directa de los clásicos, como de las escuelas populares, destinadas a la instrucción de las clases pobres. (Abbagnano y Visalberghi, *op. cit.*, p. 259).

En plena transición hacia la laicización de la cultura, al calor de los pronunciamientos de la cúpula protestante en contra de la maquinaria eclesiástica y de los métodos educativos violentos, Ignacio de Loyola (1491-1556) funda la Orden de los Jesuitas en París, misma que, además de proclamar una obediencia incondicional al Papa, se caracterizó por incorporar el concepto de la disciplina militar en el terreno de la fe. Entre las finalidades de la Orden estaban las de propagar la fe y educar a los jóvenes, para lo cual fundan colegios y misiones rápidamente, donde ofrecen

lecturas parciales y tendenciosas de los clásicos para dar una apariencia humanista, bajo la cual se disfrazó el propósito de hacer cumplir las órdenes de la Iglesia. La educación jesuita, superficialmente parecida a modelos educativos contemporáneos, tales como el de Trotzendorf, basó su didáctica en la emulación, disciplinó el tiempo y el espacio escolares, promovió la denuncia entre estudiantes y concibió el aprendizaje como un ejercicio competitivo.

Las modificaciones operadas dentro de esta nueva pedagogía permearon sin más las prácticas evaluativas y germinaron muchas de sus patologías, tales como la asociación de la evaluación al control, la ritualización de los procedimientos de evaluación, la competencia entre discípulos y el desarrollo de los sistemas de premios y castigos (Carlino, 1999: 37-38).

Así, hacia finales del siglo XVII, en un clima escolastizado, todavía teológico, las escuelas humanistas implementaban métodos basados en la memorización y la disciplina que desvirtuaron su espíritu didáctico originario, seguían poniendo el énfasis en la enseñanza de las lenguas clásicas y mantenían la distancia entre los conocimientos teóricos y la depreciada instrucción manual. Los avances de la ciencia se hicieron patentes en diferentes campos prácticos, lo cual estrechó la relación entre las artes prácticas y el saber, por lo que la instrucción humanística resultó cada vez más desvinculada del horizonte económico de la época.

En respuesta a lo anterior, surge una nueva pedagogía, cuyo pensador central fue Comenio (1592). Él parte del concepto central del hombre como un microcosmos, reconoce la necesidad de contar con una instrucción básica universal, aboga por la enseñanza de la lengua nacional y reacciona contra los procedimientos memorísticos. En el marco de un mundo obviamente más complejo que el entorno grecolatino, Comenio considera que la educación es necesaria y benéfica, así que aspira a una escuela pública, más que de elite, con lo cual sienta el precedente de la masificación de la educación formal, consumada sólo hasta después de la Ilustración; su ideal pansófico (“Enseñarlo todo a todos”), debía ser alcanzado mediante el *método de la*

naturaleza, cuyas bases teóricas establecían que el conocimiento principia necesariamente en los sentidos (Abbagnano y Visalberghi, *op. cit.*, p. 301).

Durante los años posteriores a Comenio, un buen número de filósofos y pensadores concibieron una escuela nueva que la Ilustración sólo implementó desarticuladamente. Entre ellos resulta fundamental mencionar a John Locke, cuya concepción de la educación, de aspecto esencialmente práctico, tuvo como objetivo formar un intelecto con autonomía de juicio, libre de pasiones, donde imperara la razón; aconsejaba como estrategias didácticas el juego para la educación intelectual y el endurecimiento para la educación corporal. Sin embargo, pese a que Locke concibió una escuela nueva, libre del control eclesiástico, conservó el desdén hacia el trabajo manual y hacia la instrucción de los sectores pobres.

Pero ¿qué necesidad había de una nueva escuela? ¿De dónde provenía ese ideal práctico por el que pugnaba Locke? ¿Por qué en lo sucesivo habría de imperar la razón? Según Foucault, el orden categórico sobre el que se había edificado el pensamiento renacentista estaba cambiando precisamente hacia finales del siglo XVIII, cuando surge una nueva *episteme*, propicia para la conformación de las ciencias, antes simples disciplinas. El establecimiento de diferencias a nivel superficial entre los entes que rodean al hombre ilustrado ya no fueron suficientes, la causalidad como elemento clasificador de sistemas, de funciones y no de aspectos o superficies gestó una estructura nueva que permitió concebir las disciplinas (p. ej. el estudio de las riquezas, las ciencias naturales y la filología) como ciencias (p. ej. la economía, la biología y la lingüística), cuyo propósito iría más allá de la clasificación, del inventario, para situarse en el terreno de la conformación de leyes, reglas y universales.

En palabras de Foucault,

las consecuencias más lejanas, y para nosotros más difíciles de rodear, del acontecimiento fundamental que sobrevino a la *episteme* occidental hacia finales del siglo XVIII, pueden resumirse así: negativamente, el

dominio de las formas puras del conocimiento se aísla, tomando a la vez autonomía y soberanía con respecto a todo saber empírico, haciendo nacer y renacer indefinidamente el proyecto de formalizar lo concreto y de constituer, a despecho de todo, ciencias puras [...] (Foucault, *op. cit.*, p. 243).

Un pensador central de eso que Foucault considera como *episteme* moderna fue Auguste Comte (1798-1857), quien sentó las bases del positivismo que, en la primera mitad del siglo XX, hiciera posible el desarrollo del *testing*. Básicamente, este autor sostuvo la idea de que la realidad humana es social y debía ser conocida científicamente, es decir, había de seguir los mismos métodos que las ciencias de la naturaleza.

Queda claro por qué a lo largo del siglo XVIII, en pleno desarrollo de la cultura europea en torno de los conceptos de *razón* y *ciencia*, así como de un renovado interés por el hombre, la esfera religiosa fue fuertemente cuestionada, pues todo a su alrededor (la física newtoniana, la química de Boyle, las bases de la teoría económica de Adam Smith) apuntaba hacia una configuración epistémica nueva, donde el Estado sería la institución nuclear y la búsqueda de la verdad, la causa máxima. No obstante, esto no significó que la Iglesia saliera del panorama educativo, antes bien trató de hacer encajar sus propósitos ideológicos en el efervescente panorama (Alighiero, 1987:397). Una prueba de ello fue el surgimiento de escuelas cristianas reformadas hacia la primera mitad del siglo XVIII, obsesionadas con la enseñanza de la escritura, la doctrina religiosa y las profesiones técnicas como síntoma de la industrialización del currículo, siempre en medio de un clima de disciplina excesiva, donde el sistema de premios y castigos (incluidos ampliamente los corporales) de la escuela jesuita cobró vigencia una vez más (*Ibidem*, pp. 357-370).

En Francia, en una encrucijada donde convergen pensadores como Diderot (1713-1784), defensor de la instrucción científica, Voltaire (1694-1778), incansable en su lucha contra la

tradición y los prejuicios, Montesquieu (1689-1755), preocupado por gestar un sistema legal que garantice la libertad de los ciudadanos y Condorcet (1741-1794), cuyo proyecto de reforma escolar se basaba en una instrucción universal independiente de las autoridades estatales y la libre concurrencia de escuelas públicas y privadas, las universidades se mantuvieron ajenas al movimiento ilustrado, la escuela media siguió siendo una institución de privilegiados y la instrucción elemental casi no existía (Abbagnano y Visalberghi, *op. cit.*, p. 384). La burguesía emergente quería una educación práctica, realista, que dotara a los alumnos de la preparación necesaria para ejercer funciones de gobierno. En ese panorama, la instrucción jesuita, que gozaba del monopolio de las escuelas elementales, fue vista como obsoleta y tradicionalista, lo cual trajo consigo el resurgimiento de las academias, donde las materias literarias cedieron el paso a las materias científicas y posteriormente, en 1794, se instituyó el sistema nacional de escuelas elementales, más tarde desvirtuado durante el periodo napoleónico, cuando se retomó la enseñanza humanística clásica y las escuelas medias se reservaron para las clases privilegiadas.

Por su parte, en Italia y Alemania (ésta segunda aún marcada por el pietismo y el filantropismo), donde el clero también controlaba el total de las instituciones educativas, la expulsión de los jesuitas y de la Compañía de Jesús por parte del papado hacia 1773 ofrece el panorama adecuado para repensar la escuela. Se crean a nivel local organismos laicos encargados de velar por la educación (en algunos casos, como en el ducado de Parma, se prohíbe la educación privada y se someten a control del Estado los libros de texto) (*Ibidem*, pp. 386-411).

Sin embargo, al margen del ideal kantiano de la educación, la vida en el aula era un tanto quimérica, pues convivían ideales de enseñanza lúdica tomados de Locke y propósitos de educación “realista” de corte técnico-mecánico con prácticas disciplinarias rígidas y procedimientos de examinación propios del auge educativo jesuita. Las armas pedagógicas más difundidas fueron el método literal (“Los principales objetos de la enseñanza y las proposiciones

más importantes de las disciplinas particulares debían escribirse solamente con las iniciales de la palabra, en forma de cuadro sinóptico, y así se aprendían de memoria” (Weimer, 1925: 119, 152)) y la instrucción de tipo catequético (repeticiones, lecciones en coro, gramática a partir de oraciones modélicas, etc.). Es decir, pese a que los ideales de una educación gratuita, igualitaria y laica han comenzado a bullir, la marca de la instrucción de tipo religioso estaba presente no en los contenidos, sino en las prácticas, no en las materias, sino en los métodos. Así, tenemos que la evaluación recurre a lo único que la tradición le ha puesto al alcance: el examen. La reglamentación de la vida escolar, del espacio y el tiempo de los estudiantes había llenado no pocas páginas, especialmente en las escuelas de origen jesuítico, así que la necesidad de control sobre el aprovechamiento de los estudiantes fue natural en aquella atmósfera empiricista.

Tenemos entonces que el examen, concebido en la Edad Media como un mecanismo de exhibición, de celebración, de legitimación del discípulo ante la comunidad universitaria, se adaptó para servir a los propósitos disciplinarios diseminados por la educación cristiana. Ciertamente, apenas un siglo atrás, Comenio disertaba en su *Didáctica Magna* (1657) sobre los exámenes, considerándolos un método de instrucción y no una herramienta de aprobación expresable en una nota (Díaz Barriga, 1993:56-57), pero en un siglo de cambios políticos, estructurales y, más aún, epistémicos, la escuela y, por ende, la evaluación se transformaron vertiginosamente.

A lo largo del siglo XIX se crearon en Inglaterra exámenes externos a los centros educativos como requisito para el otorgamiento de títulos (1836). Las pruebas escritas desplazaron en un corto periodo a los exámenes orales, por ser consideradas más objetivas (1845). Se publicaron los primeros manuales de escalas de evaluación (1864). Surgieron los programas estatales para comprobar el rendimiento educacional así como los exámenes de graduación y admisión (1865). Se trató de predecir el rendimiento escolar mediante pruebas de habilidad y capacidad mental

(1890). Se realizaron pruebas a gran escala para comparar el rendimiento de los escolares y replantear, a partir de los resultados, una reforma didáctica (1894) y se creó en Estados Unidos la Junta Examinadora para la Admisión en el *college*, con el propósito de estandarizar los requisitos y los procesos de admisión a nivel medio (Ebel, *apud* Díaz Barriga, 1993: 87-91).

Durante el siglo XX, considerado por mucho el más importante en el desarrollo de la evaluación, el crecimiento de este campo fue tal que no pocos autores han hecho investigaciones de tipo histórico al respecto y han agrupado los cambios y reformulaciones de la evaluación en generaciones. Según Escudero (*op. cit.*, p. 3), algunos como Madaus, Scriven y Stufflebeam, identifican seis épocas: (1 la *época de la reforma* (1800-1900); 2 la *época de la eficiencia y del testing* (1900-1930); 3 la *época de Tyler* (1930-1945); 4 la *época de la inocencia* (1946-1956); 5 la *época de la expansión* (1957-1972) y, finalmente, 6 la *época de la profesionalización* (desde 1973)). Otros como Guba & Lincoln (1989:21) hablan de 4 generaciones: la generación de la medida, la generación de la descripción, la generación del juicio y la cuarta generación, que se trata de una propuesta de ambos autores, de las cuales la primera sobrevive a pesar de los cambios metodológicos y conceptuales posteriores. Algunos más como Blanco (*op. cit.*, p. 65) simplemente explican el siglo XX a partir de la figura de Ralph Tyler, sus antecesores y sus predecesores.

A continuación, sólo referiremos sucintamente los cambios principales en el terreno de la evaluación a lo largo del siglo XX siguiendo a Escudero (*op. cit.*).²

Para principios del siglo XX, los términos *medición* y *evaluación* se empleaban indistintamente. El propósito central de los evaluadores, quienes desempeñaban un rol básicamente técnico, era clasificar estudiantes a partir de la medición de sus atributos, lo cual

² En su texto “Desde los *tests* hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación” puede consultarse ampliamente el tema que nos ocupa.

llevaban a cabo mediante la aplicación de *test* de respuesta estructurada sobre contenidos factuales a menudo aprendidos de memoria. Los autores más representativos de esa época fueron Alfred Binet, por el diseño de sus *test* psicológicos, Thorndike, por su obra sobre medición mental y social así como Otis, responsable de los *test* de inteligencia general empleados para reclutamiento en la Primera Guerra Mundial. Se trata de la denominada *primera generación*.

Posteriormente, entre la *primera generación* y la llegada de Tyler se desarrolla, hacia los años 20 en Francia, la docimología, que proponía estrechar la relación entre lo enseñado y lo evaluado, abogaba por el diseño de taxonomías, la recolección de información evaluativa en diversas fuentes y proponía prácticas como el jueceo, entonces incipientes.

Más tarde, durante la década de los 30, Tyler escribe y publica el texto que revolucionó el campo de la evaluación, *Eight-Year Study of Secondary Education*, donde afirma que el propósito central de la evaluación es la mejoría de la educación. Esencialmente Tyler propuso evaluar en qué medida los estudiantes alcanzan los objetivos previamente establecidos, es decir, desplaza el foco de atención de los sujetos y lo sitúa en el currículo, o sea, pugna por una evaluación criterial en detrimento de la clasificación de alumnos a partir del propio conjunto al que pertenecen. Años más tarde, su enfoque de evaluación basado en objetivos sería criticado y desembocó en el desarrollo de nociones como las de currículo oculto y nulo, pero en su momento trazó una directriz metodológica que dotó de sistematicidad al área.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, las instituciones que ofrecen servicios educativos proliferan. El uso de pruebas estandarizadas se difunde ampliamente, lo cual trae consigo avances en la metodología estadística y aparecen las taxonomías de objetivos. El impacto de ese aparente auge es menor en la educación, pues la mejoría es muy poca a pesar del despilfarro de recursos. A ese periodo se le conoce como *etapa de la inocencia* por la irresponsabilidad social que implicó.

Si bien hacia el final de sus días Tyler advertía sobre la reflexión seria en torno a los propósitos de la evaluación, entendida como guía del aprendizaje, la diversidad de procedimientos para la obtención de evidencias, el rendimiento de cuentas y la inutilidad de comparar centros educativos, no fue sino hasta la década de los 70 que sobrevino una auténtica fiebre del rendimiento de cuentas, en buena medida resultado del fracaso escolar norteamericano patente en la desventaja respecto de los avances soviéticos en el ramo espacial. Se desplazó al alumno como objetivo central de los procesos evaluativos y comenzaron a pedirse cuentas a profesores e instituciones. Se crearon comités nacionales de evaluación y se destinaron fondos públicos para mejorar la educación. Todo lo anterior trajo consigo un avance teórico significativo tanto conceptual como metodológico. Scriven y Cronbach son dos de las grandes figuras de la época, entre otras razones, porque ampliaron el campo de la evaluación al estrechar su relación con la toma de decisiones, las metodologías de proceso, la referencia criterial, las actitudes, el seguimiento estudiantil, las funciones (formativa vs. sumativa) y, sobre todo, la emisión de juicios. A este periodo, Guba y Lincoln lo llaman *3ª generación*.

Mientras tanto, el modelo tyleriano de objetivos seguía enriqueciéndose en medio de las críticas de autores como Eisner y Atkin (*apud* Escudero Escorza, *op. cit.*, p. 15), además de que surgieron nuevas propuestas como *The Countenance Model* de Stake (1967) y los respectivos de Suchman (1967) y Metfessell y Michael (1967), pretendidamente objetivos.

La década de los 70, distinguida por su diversidad teórica y metodológica, ha sido identificada por varios autores como el periodo durante el cual se publicaron más modelos de evaluación. Escudero (*Ibíd*:18), en un intento por distinguir tendencias en la producción de modelos, ha caracterizado dos épocas: ubica dentro de la primera las propuestas ampliamente basadas en el planteamiento de Tyler, es decir, centradas en el cumplimiento de objetivos. Considera pertenecientes a la segunda los denominados modelos alternativos, cuyo énfasis está puesto en la

relación entre la audiencia de la evaluación y el evaluador; se distinguen también por preferir metodologías etnográficas.

Se trata entonces de una década de desarrollo conceptual, a tal grado, que la diversidad de métodos proviene de conceptos de evaluación diferentes, que hablan de funciones diferentes y que se apoyan en plataformas epistemológicas diferentes. Así, estamos frente a un escenario donde la evaluación se centra en múltiples objetos de estudio, desarrolla procesos evaluativos diversos, reporta sus hallazgos mediante informes variados y emplea metodologías que muchos consideran excluyentes, entre otros aspectos. A este periodo, que se extiende hasta la década de los 80, se le conoce como la *época de la profesionalización*, no sólo por el desarrollo teórico sino también porque se consolidó la evaluación como un campo de investigación.

Aunque no podamos decir que los cambios en el campo de la evaluación acaban aquí, pues las innovaciones hacia la última década del siglo XX y la primera del XXI son vastas, considero que la información que nos aporta el panorama anterior será relevante al momento de comentar nuestro *corpus*, debido a que nos permitirá ubicar el origen de algunas prácticas evaluativas vigentes en el CELE.

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Serías peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad...

(Santos Guerra, 2003)

3 Conceptuar la evaluación y la lectura. Referencias teóricas

Después de haber abundado sobre aquellos aspectos que rodean la evaluación como una actividad social, inserta en una tradición epistemológica y marcada por prácticas que la asocian en algunas ocasiones a la mejoría y en otras al control, dedicaremos este capítulo a tratar la evaluación desde una perspectiva teórica a fin de dar cuenta de las dificultades propias de su conceptualización. Asimismo, abordaremos brevemente el segundo foco teórico de este trabajo: la lectura, limitándonos a discutir su conceptualización y a plantear los problemas que surgen de su intersección con la evaluación.

3.1 Conceptuar la evaluación

Autores como Carlino (1999:72) afirman que la evaluación educativa, como campo o disciplina, está ubicada entre la investigación educativa, la planeación y la didáctica. Suponiendo que dicho cruce estuviera completo, fácilmente coincidiríamos en que definir la evaluación es una tarea compleja, no sólo por las implicaciones epistemológicas y pedagógicas que previamente deberían quedar esclarecidas así como por la multiplicidad de perspectivas desde donde se le puede mirar, sino por las variadas (y en ocasiones excluyentes) funciones que cumple en la realidad educativa. No es gratuito que algunos estudiosos (Álvarez Méndez, 2003:159) consideren que intentar definir la evaluación resulta infructuoso e incluso engañoso, pues a menudo no se da respuesta a

las interrogantes que genera cualquier tentativa de conceptualización (¿Evaluar qué? ¿El aprendizaje? ¿El currículo? ¿El desempeño docente? ¿Las instituciones educativas? ¿Para qué? ¿Para asignar fondos? ¿Para identificar necesidades? ¿Errores? ¿Para buscar culpables? ¿Para generar un *ranking*? ¿Bajo qué presupuestos epistemológicos? ¿Tomando la objetividad como bandera? ¿Considerando la verdad como una proposición unívoca? ¿Entendiendo el conocimiento como manejo de información o como construcción de significatividad?) y se cae en reduccionismos que no reflejan el impacto de la evaluación en la vida escolar. Otros autores (Guba & Lincoln, *op. cit.*, p. 21), no más optimistas, sostienen que no hay una manera correcta de definir la evaluación y afirman que la búsqueda de una definición no debe ser el centro de la discusión en esta área. Algunos más (González Pérez, 2001: 3) atribuyen el auge de definiciones globales (tales como *estimar*, *apreciar*, *fijar el valor de un hecho o fenómeno*, etc.) no a la casualidad ni al desatino “ni aún a una expresión de superficialidad de los estudiosos” sino a “la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente “rigurosas” [sic], positivas [...]”.

Se trata, como podemos ver, de una batalla perdida de antemano, cuyo primer riesgo consiste en esgrimir, mínimamente, una reflexión profunda sobre la naturaleza del aprendizaje y del conocimiento, al tiempo que nos resignamos a nunca tener en nuestras manos una definición “verdadera”, abarcadora, que abrigue propósitos y funciones diversos. Apostar por un concepto de evaluación del aprendizaje implica, además, comprender los roles que desempeñan docentes y alumnos en una práctica educativa determinada, esclarecer nociones como *currículo* (con sus respectivos enfoques) y *lengua*, así como caracterizar el objeto de la evaluación que nos ocupe (p. ej., en el caso de este trabajo, la lectura), lo cual plantea no pocos problemas teóricos. Tal parece entonces que definir la evaluación es un camino falso que empobrece la reflexión en vez de

abonarla, ante lo cual probablemente sea más pertinente intentar responder a preguntas como: ¿Para qué queremos evaluar? ¿Cuáles son nuestros propósitos? ¿Quiénes deben evaluar? ¿Qué haremos con la información que se obtenga?

Sin embargo, considero que, precisamente para hacer patente esa problemática que resulta clara para algunos autores, será interesante adentrarnos momentáneamente en ese falso camino, en eso que Álvarez Méndez denomina el “atajo semántico” (*op. cit.*, p. 159), para ver de cerca cuáles han sido los aspectos que se han enfatizado al intentar definir la evaluación, a qué funciones ha respondido en diferentes momentos, qué vacíos ignora y qué conflictos oculta.

Para ello realicé dos ejercicios cuyo propósito es, precisamente, provocar, hacer tropezar lo que solemos considerar firme. El primero consistió en comentar un conjunto diacrónico de definiciones de evaluación acopiadas en su mayoría por Blanco Felip (1996: 72); el segundo es la recuperación de un debate recurrente en la bibliografía: la evaluación en conflicto con términos como *calificar*, *certificar*, *assessment* y *appraisal*, entre otros. A continuación, presento el conjunto de definiciones del primer ejercicio, las cuales he numerado para referirlas posteriormente con facilidad.

3.1.1 Las definiciones de la evaluación

- 1) “La evaluación es el procedimiento que define; obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas” (Comité Phi Delta Kappa de Evaluación de la Enseñanza Nacional, 1971).
- 2) “La evaluación es el proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos, a nuestras propias expectativas o nuestros estándares de excelencia” (Tuckman, 1975).
- 3) “La evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante” (Bloom *et al.*, 1975).
- 4) “La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos” (Propham, W. J., 1980).

- 5) “En primer lugar, hay que señalar que la evaluación es un proceso no un producto, pero un proceso que justifica tanto en cuanto es el punto de apoyo para tomar decisiones racionales. De esta forma, definiremos la evaluación como el proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos, seguido para obtener una información que justifique una determinada decisión” (Escudero, 1980).
- 6) “La evaluación es el proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno e interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión” (Livas, 1980).
- 7) “La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión acerca de un programa educacional” (Stufflebeam *et al.*, 1981).
- 8) “La evaluación es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos” (Tyler, 1982).
- 9) “Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones” (De la Orden, 1982).
- 10) “Proceso de recogida y provisión de evidencia sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en relación a los cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum” (Pérez, 1983).
- 11) “En su apreciación más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión” (Coll, 1983).
- 12) “Evaluación es el proceso de recoger información válida a fin de tomar decisiones sobre un programa educacional” (Berk, 1983).
- 13) “El proceso sistemático de reunir, analizar e interpretar información para determinar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos instructivos” (Gronlund, 1985).
- 14) “La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso, es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina” (Eisner, 1985).
- 15) “La evaluación es el proceso de describir un evaluado, entidad que se evalúa, y juzgar su mérito y valor. Mérito significa la bondad inherente a algo mientras que valor se refiere a la utilidad comparativa de algo para alguien en su contexto particular” (Guba y Lincoln, 1985).
- 16) “Evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (Pérez Juste, R., 1986).
- 17) “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de

responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

18) “Es la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto” (Joint Comité, 1988).

19) “La evaluación es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general” (Proppe, 1990).

(Blanco Felip, *op. cit.*, p. 72)

Resulta interesante recorrer las definiciones anteriores a partir de aspectos tales como la noción de conocimiento que implican, la relación que guardan respecto del currículo, el estatus que otorgan al alumno, entre otros. Así, por ejemplo, podemos distinguir entre las definiciones anteriores algunas (2, 3 y 13) de marcada influencia tyleriana (8), pues articulan la evaluación sólo en función del logro de objetivos y, por ende, el currículo ocupa un lugar privilegiado en relación a los docentes y los alumnos. Éstas conciben la enseñanza como un proceso de transmisión de información, en el que el alumno juega un rol pasivo, pues la modificación de su conducta (3) es propiciada por un sujeto externo. Por otra parte, algunos conceptos centran el interés exclusivamente en la manipulación de información en aras de la toma de decisiones; en este sentido, la evaluación se desplaza de las fronteras del currículo y se le ve como una herramienta para el rendimiento de cuentas. Otro gran núcleo que nos permite agrupar algunas de las definiciones antes referidas es la emisión de juicios (9, 11, 14, 15, 16 y 18), considerada fundamental por autores como Eisner y Guba & Lincoln, aunque cabe destacar que no todas las definiciones vinculan la emisión de juicios a la toma de decisiones y, más aún, a la mejoría.

También es relevante observar a qué sustantivo asocian la evaluación los diferentes autores; la mayoría la definen como un *proceso* (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17 y 19), aunque en algunos casos ello parece contradecirse con la propia definición, más centrada en la referencia a objetivos (p. ej., 2, 8 y 13), la toma de decisiones (p. ej., 12) o la emisión de juicios (p. ej., 15).

Otros teóricos la asocian a sustantivos como *juicio* (4) y *acto* (16), debido a lo cual cobra más importancia la función sumativa en detrimento de la formativa, ya que la evaluación se piensa, básicamente, como un alto en el proceso educativo. Por su parte, algunos más la conceptúan como *una actividad o conjunto de actividades* (11) imbricadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual refleja una visión integradora, es decir, la evaluación es considerada un componente consustancial del trabajo educativo cotidiano, así que deja de ser un fin para convertirse en una herramienta. A este respecto, autores como González Pérez (2001:4) han resaltado la pertinencia de plantear la evaluación como una actividad, pues ello apunta directamente hacia sus funciones, además de que pone el énfasis en la acción evaluativa, esencialmente dinámica y cambiante. Más raramente, otros definen la evaluación como *investigación* (18), lo cual implica concebirla como una búsqueda constante, conformada por una base teórica compleja y una metodología propia.

También considero enriquecedor sopesar las definiciones anteriores de acuerdo a la naturaleza de sus declaraciones de verdad. En este sentido, el conjunto anterior parece imantarse en dos grandes polos: aquellas definiciones (p. ej., 6) que sostienen que la recolección de información y/o la emisión de juicios son acciones objetivas por el simple hecho de haberse realizado conforme a criterios presumiblemente absolutos, frente a otras (p. ej., 14) que reconocen que la subjetividad es inherente al proceso evaluativo, pues éste nunca está libre de valores. Además, los mismos términos empleados en cada una de ellas, en ocasiones, suponen una determinada veta teórica, así, por ejemplo, podemos observar que en algunos casos se habla de tratamiento de *datos* (5), en otros, de recolección de *información* (1, 6, 7, 9, 12, 13, 16 y 17) y en otros, de reunión de *evidencias* (3 y 10), de tal forma que ello remite ya a una concepción estadística del conocimiento, ya a un enfoque informático o bien a una plataforma teórica de carácter semiótico.

Lo anterior sin contar que en los conceptos en los que se emplea la palabra *información*, ésta se califica lo mismo como *útil* (1, 7 y 17) que como *relevante* (9), *objetiva* (6) o *válida* (12).

Como muestra el ejercicio anterior, partiendo de una breve lista de definiciones, resulta relativamente sencillo hacer patente la dificultad inherente a la tarea de conceptualizar la evaluación por las implicaciones pedagógicas, sociales y epistemológicas que ello acarrea, eso sin discutir la pertinencia de dicha labor que, como ya dijimos, parece inútil a los ojos de algunos teóricos.

3.1.2 El campo semántico de la evaluación

Vayamos al segundo ejercicio. Si tratamos de comprender la evaluación no mediante tentativas de definición de la misma, sino a partir de su diferencia específica en relación a términos similares, el camino tampoco es sencillo, aunque quizá sea más provechoso, de manera que si prestamos atención a las resonancias semánticas que activa la palabra evaluación, fácilmente encontraremos términos como *assessment*, *appraisal* y *testing*, además de los propios *evaluación*, *investigación educativa*, *investigación evaluativa*, *calificar*, *medir*, *certificar* y *acreditar*. Así, tendremos que algunos de estos conceptos nos remiten indiscutiblemente a un paradigma determinado (p. ej. *calificar* remite a la evaluación con fundamentos positivistas), a una época específica del campo de la evaluación (p. ej. *accountability* evoca el auge del rendimiento de cuentas propio de la década de los 70) o a sinonimias vigentes en otros momentos (p. ej., los términos *medición* y *evaluación* se empleaban indistintamente durante la llamada *1ª generación*). Entonces queda claro que el propósito de este segundo ejercicio, al igual que el primero, no es esclarecer el horizonte terminológico de la evaluación ni abordarla concluyentemente, antes bien, considero que un recorrido por los términos que rodean la evaluación contribuye a presentarla y concebirla como un campo polisémico y cambiante.

El término “evaluación” ha sido entendido, por lo menos, desde dos perspectivas: una basada en los objetos de los que se ocupa (en sentido amplio y estrecho) y otra sustentada en las fases que implica (desde un enfoque procesual y desde uno estructural) (Angulo, 1994:284-296). Situados en la primera perspectiva podríamos decir que la evaluación es la emisión de un juicio sobre algún objeto de la realidad educativa (alumno, docente, programa, centro, etc.), lo cual supone la recolección, síntesis y análisis de información o evidencias; o sea, se entiende la evaluación como la culminación de un proceso, cuyas fases previas (recolección, síntesis y análisis) Angulo denomina “*assessment*”. Por lo tanto, este último término no cae, según el autor, dentro de la evaluación propiamente dicha ni abarca la fase de toma de decisiones, obviamente posterior a la emisión del juicio, de modo que designa básicamente la etapa instrumental del proceso. Es en este sentido que “*assessment*” es considerado un término equivalente a “evaluación” en su acepción estrecha.

Siguiendo a Angulo, desde la perspectiva estructural, la evaluación se ocupa de estudiar la calidad del servicio educativo en general, lo cual implica comprender la influencia de diversos componentes (metodología, currículo, experiencias de aprendizaje, etc.) en la calidad. Por su parte, “*assessment*” define la evaluación orientada a los receptores de la experiencia educativa (los alumnos); o sea, desde la perspectiva estructural se define la evaluación a partir de los objetos en los que se centra.

Sin embargo, Blanco Felip (*op. cit.*, p. 69) aunque coincide con Angulo en conceptualizar la evaluación partiendo de sus objetos de estudio, sostiene que “*evaluation*”, cuyos equivalentes en español pueden ser “evaluación” o “valoración”, debe entenderse como la colecta de información y toma de decisiones en relación a un proceso educativo (un curso o un programa), mientras que “*assessment*” (equiparable con “*measurement*” según el propio Blanco) designa la recolección de información y la toma de decisiones en relación a personas, aunque no aclara si con el término

personas se refiere a alumnos y docentes o sólo a alumnos, ya que, en su propia terminología, el análisis de información y la toma de decisiones sobre profesores recibe el nombre de “*appraisal*”, empleado mayormente en el contexto anglosajón.

Por otra parte, en la traducción española de Nevo (1997:19) aparece una nota del traductor donde se aclara que, en el ámbito estadounidense, “*evaluation*” debe entenderse como evaluación de programas, de alumnos, de profesores, etc., mientras que en el medio británico se emplea “*assessment*” para referirse a la evaluación de los estudiantes, “*appraisal*” para la evaluación docente y “*school review*” para la evaluación de centros; no se aclara si los evaluadores, en los casos de “*assessment*” y “*appraisal*”, son externos o internos.

Ahora bien, en lo que respecta a los términos “calificar”, “medir” y “examinar”, primeramente debemos comprender que éstos pertenecen a un enfoque técnico, instrumental, al cual subyace un paradigma positivista, así que situar tales conceptos en una relación de sinonimia con la evaluación es tanto como ignorar los supuestos epistemológicos que conllevan. El acto de calificar, entendido como traducir a una escala, habitualmente numérica, un juicio de valor, implica acopiar información relevante en función de criterios previamente establecidos y ubicar dicha información dentro de una escala. Esto equivale a sostener que el conocimiento es cuantificable, observable, empírico y susceptible de ser fragmentado en unidades fácticas, con todas las patologías que ello acarrea en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Angulo (*op. cit.*, p. 289) considera que tratar como equivalentes los términos “evaluar” y “calificar” es, cuando menos, riesgoso porque

Primero, estamos obviando la necesaria clarificación conceptual que toda calificación supone, concentrándonos exclusivamente en la operación empírica, es decir, mediante esta operación reducimos el juicio de valor a la asignación de una nota; y en segundo lugar, al utilizar un instrumento o una prueba [...] como el único sustrato razonable de la calificación confundimos evaluar con administrar un instrumento.

Evidentemente, una prueba, definida como instrumento psicométrico de medición, difícilmente podría ser equiparada con el término “evaluación” hoy en día, ni en su sentido amplio (como valoración de los componentes educativos) ni en su sentido estrecho (como emisión de juicios sobre la calidad del servicio educativo). No obstante, durante las primeras décadas del siglo XX, evaluar era examinar, un *test* era considerado una evaluación y un experto en diseño de pruebas era, sin duda, un evaluador.

En cuanto a conceptos como “promover”, “acreditar” “seleccionar” y “certificar” cabe señalar que se trata de funciones de la evaluación y no del proceso de valoración en si mismo. Estas funciones requieren de instrumentos de evaluación específicos y sirven a intereses escolares, sociales e ideológicos determinados. González Pérez (2001:7) comenta al respecto: “Las funciones sociales tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. A los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento”. Como podemos ver, se trata de operaciones simbólicas posteriores al proceso de la evaluación que cumplen una función determinante tanto en el proceso de estratificación como en el de exclusión social.

Para finalizar este ejercicio sobre el campo semántico de la evaluación (lo que no significa que el tema ha sido agotado sino apenas esbozado) comentaré la expresión “investigación evaluativa.”

El término “investigación”, sin considerar los puntos de contacto que pueda establecer con la evaluación, puede ser entendido desde dos tradiciones (Carlino, 1999:73): situados en una plataforma positivista, tenemos que “investigación” nos remite fácilmente al binomio teoría –

práctica. Así, es posible concebir la investigación como teórica o como aplicada; la primera se preocupa por obtener conclusiones válidas y confiables sobre algún objeto de estudio vigente o pasado, mientras que la segunda tiene entre sus finalidades incidir o cambiar el escenario que investiga. Con base en lo anterior, podría afirmarse entonces que la evaluación, particularmente en el ámbito educativo, es más una investigación aplicada que teórica, ya que la toma de decisiones es inherente a ella.

Ahora bien, desde una tradición hermenéutica, en la cual la relación teoría-práctica se considera circular o retroalimentadora, la expresión “investigación evaluativa” se ha emparentado con la denominada “investigación-acción”, la cual se caracteriza por ser llevada a cabo por los mismos sujetos que conforman el escenario investigado. En ese sentido podríamos considerar que la evaluación del aprendizaje cae dentro de la investigación-acción. Sin embargo, pensar la evaluación como investigación-acción nos remite a prácticas evaluativas idóneas, donde los docentes diseñan, asidos a una base teórica y metodológica, los mecanismos para valorar el desempeño de sus estudiantes, pero desgraciadamente es frecuente que figuras externas a las escuelas o no directamente vinculadas con la práctica docente prescriban procedimientos evaluativos considerados normativos. Que los profesores desarrollen la evaluación investigando debería ser una aspiración, pues ello incluye a los maestros y a los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje por completo y no como operarios de una maquinaria previamente instalada.

Con todo, no podemos contentarnos con asir alguna premisa o juicio sobre la evaluación mientras pretendemos ignorar preguntas de fondo (“¿Es lo mismo evaluar que investigar? ¿Es siempre necesario investigar para emitir un juicio de evaluación? Y si lo es, ¿hablamos de investigación científica o de otro tipo de investigación? [...] ¿La evaluación es un requisito para la

actividad de la enseñanza? o ¿puede enseñarse sin evaluar lo enseñado? [...]” (Carlino, 1999:72)), las cuales cuestionan incluso el papel de la evaluación en la enseñanza.

En conclusión, tal como lo advierten autores como Guba & Lincoln (1989: 21) y Álvarez Méndez (2001:25) entre otros, pretender definir la evaluación prescriptivamente puede obnubilarnos. El campo terminológico de la evaluación parece estar en crisis, pues la creciente aparición de conceptos no ha significado claridad teórica, por el contrario, ha contribuido a la confusión y ha desviado la atención de otras dimensiones de la evaluación importantes, tales como la epistemológica, la ética y la política. Quizá esto se deba, entre otros aspectos, al hecho de que diversos conceptos que flanquean el término “evaluación” bien podrían ser considerados hipónimos (p. ej., “examen”), sinécdoques —si lo queremos ver retóricamente— (p. ej., “*testing*”) o anacronismos, es decir, se trata de denominaciones propias de otros contextos socioculturales que sobrevivieron al paso de los años y ahora no hacen sino contribuir al desorden (Álvarez Méndez, 2001:18).

Sería interesante abordar algunos otros aspectos sobre la evaluación, tales como la patología (Santos Guerra 1995:15), las modalidades y las técnicas de la evaluación, no obstante daré por concluido este apartado (cuyo único propósito era dar cuenta de las dificultades relativas a la conceptualización) después de retomar muy brevemente el tema de las funciones de la evaluación apenas mencionado páginas arriba, por dos razones: primera, en vista de la crisis terminológica, resulta mucho más relevante preguntarnos ¿para qué evaluamos? en lugar de intentar poner punto final a la conceptualización de la evaluación; y segunda, como ya hemos podido ver, los acuerdos son pocos y las controversias son imposibles de saldar en un trabajo tan breve como este.

3.1.3 Las funciones de la evaluación

Resulta imprescindible citar a Scriven (*apud* Nevo, 1997:28) cuando se habla de las funciones de la evaluación, porque debemos a este autor la distinción entre función sumativa y función formativa. Sin embargo, no basta apuntar que la primera se centra en la evaluación de productos y la segunda, en la valoración de procesos, pues se han atribuido a cada una de ellas características tales que pueden considerarse excluyentes a primera vista. La función formativa, imbricada en el proceso enseñanza-aprendizaje, tiene como finalidad la mejora del propio proceso, se trata de un ciclo recurrente que comienza con la planeación y se cierra con la toma de decisiones para después volver a comenzar; la valoración es constante y los ajustes deben ser efectuados de inmediato. Por su parte, la función sumativa se lleva a cabo al final de un proceso, sólo cuando éste se considera acabado, así, tenemos que permite emitir juicios formales que, a menudo, trascienden el ámbito escolar.

Si se les emplea adecuadamente, lejos de pervertir la enseñanza o el aprendizaje, parecen coadyuvar a su mejoría, pues es sabido que si se evalúa formativamente, los resultados de una evaluación sumativa serán positivos. El problema surge cuando pasamos por alto la relevancia de la función formativa en el escenario educativo y nos centramos en la función sumativa para juzgar ya no el proceso sino sólo sus resultados, con lo cual las posibilidades inmediatas de mejora quedan canceladas. Efectuar evaluaciones sumativas en diferentes momentos de un proceso no equivale a una evaluación formativa, sin embargo esta concepción errónea está ampliamente difundida y ha acarreado no pocas patologías (Santos Guerra, 1995:15) a la educación.

Además de la distinción clásica señalada por Scriven, posteriormente otros autores han apuntado términos nuevos para las mismas funciones —p. ej., Stufflebeam denomina proactiva y retroactiva las funciones formativa y sumativa de Scriven (*apud* Nevo, 1997:28) — y algunos

más han acuñado “nuevas” funciones como la psicológica o sociopolítica (House, Patton, Cronbach y Weiss, *apud* Nevo, 1997:28), la diagnóstica, de pronóstico, de control, de estímulo, la orientadora (García Ramos *apud* Blanco, 1996:77) y la administrativa (Johnson y Glasman *apud* Nevo, *ídem*), sólo por mencionar algunas. No obstante, investigadoras como Casanova (1998:12) consideran que estas otras funciones son sólo aplicaciones directas de las primigenias señaladas por Scriven; por ejemplo, la función orientadora caería dentro de la función formativa, mientras que la función de control es, en esencia, sumativa.

Lo que puede afirmarse con seguridad es que, al evaluar, habitualmente se cumplen diferentes funciones pues éstas guardan naturalmente una relación de interdependencia, sin embargo, en ocasiones se olvida la mejoría del proceso enseñanza-aprendizaje, se pone el énfasis en la emisión de juicios y los aspectos administrativos cobran más relevancia, de modo que las instituciones impulsan cada vez más las funciones que sirven menos a los intereses de la enseñanza. Como bien señala Álvarez Méndez (2005:24), “no queda claro a qué tipo de objetivos sirven las diversas funciones, ni de qué distintos recursos se sirven”. Tal parece que la tendencia es hacer a un lado la función formativa y apostar por la certificación, la acreditación, la promoción, la selección y otras aplicaciones de la función sumativa, a las cuales subyace la institución educativa asociada al poder, al control, al estatismo y no a la comprensión ni al cambio. Parece que, precisamente debido a la práctica excluyente de las funciones éstas han sido cargadas de significaciones que reflejan más su uso que su origen; por ejemplo, la función formativa se ha asociado al paradigma cualitativo y la función sumativa, en contraposición, parece asimilarse al paradigma cuantitativo. Por ende, se ha establecido una correlación entre las técnicas alternativas, holísticas y auténticas en el primer caso, mientras que en el segundo los exámenes, en particular los *test*, remiten a prácticas sumativas de evaluación. Por consiguiente no debemos conformarnos con comprender las distinciones conceptuales de las funciones de la

evaluación sino adoptar una postura crítica ante el ejercicio de la evaluación más que ante su terminología, pues los escollos conceptuales parecen menores al lado de las prácticas tecnicistas y controladoras que ponen en marcha algunas instituciones.

Si hablamos de la lectura como un gesto que se debe evaluar, y de los lectores como targets ¿no constituye esto un signo indudable de que las instituciones culturales públicas habrían sido ya ganadas por la ideología del mercado y de que quienes deberían ser los guardianes del templo habrían pactado con el enemigo?

(Chartier y Hébrard, 2002)

3.2 Conceptuar la lectura

Al igual que la evaluación, el campo de la concepción de la lectura ha venido cambiando. Existen básicamente dos grandes posturas teóricas: una tradicional, que considera que la lectura es un conjunto de habilidades que los sujetos deben desarrollar; y otra posterior, de naturaleza cognitiva, desde donde se conceptúa a la lectura como un proceso interactivo de construcción de sentido.

Si partimos de la idea de que el campo de estudio de la lectura está escindido, términos como *interpretación, comprensión, sujeto y texto*, por mencionar sólo algunos, cobran matices diferentes al interior de cada tradición, además de que su relevancia varía de un enfoque a otro; de modo que escribir sobre la lectura requiere por lo menos una comprensión general de ambas posturas y una actitud crítica hacia las diferentes concepciones del proceso lector.

Nuestro propósito en este apartado es presentar algunas consideraciones teóricas generales sobre la lectura. Debido a que el término *lectura* ha sido definido desde diferentes plataformas teóricas y a partir de diversas tradiciones, organizamos la exposición de la siguiente manera: en primer término aparece una breve retrospectiva sobre los diferentes modelos que explican el proceso lector, lo cual nos permitirá comparar el peso de cada componente (lector, texto, comprensión, etc.) al interior de los enfoques comentados; posteriormente, a fin de ampliar las perspectivas desde donde puede ser definida la lectura y hacer patente la complejidad

terminológica de este campo, adjuntamos dos tablas, una sobre los modelos de procesamiento lector a partir de Redondo Madrigal (1994) y Fernández Toledo (1999), y otra sobre la noción de paradigma y su relación con la lectura, elaborada con base en Viglione y cols. (2005). Finalmente, comentaremos cuatro aspectos controvertidos relacionados con la lectura: a) el problema terminológico; b) la asociación errónea de la lectura con el esquema de la comunicación; c) las peculiaridades de la lectura en lengua extranjera y d) las dificultades de la evaluación de la lectura.

3.2.1 Modelos del proceso lector

Los primeros modelos para explicar la lectura, denominados *Information processing models* (Cao, 1988:2; McNamara, 1991:491), fueron desarrollados durante la primera mitad del siglo XX; estas investigaciones partían de la palabra como unidad de análisis. En su mayoría se trataba de diseños experimentales que examinaban “sujetos lectores” mediante listas de palabras, las cuales debían ser leídas y recordadas en posteriores fases de examinación. A la luz de este tipo de procedimientos la lectura era equiparada con la retención de palabras aisladas, por lo cual el papel de la memoria en esos primeros modelos fue muy relevante. El lector, consecuentemente, era considerado apenas un “almacenador” de secuencias gráficas descontextualizadas.

Posteriormente las concepciones sobre el proceso lector emplearon textos y no listas de palabras para hacer sus experimentos, pero aún consideraban que el lector procesaba la información de manera jerárquica y unidireccional, es decir, suponían que el sujeto partía del estímulo visual, reconocía letra por letra, agrupaba sílabas y, finalmente, formaba palabras que constituían oraciones.

A los modelos que concibieron la lectura como un ejercicio de reconocimiento y descodificación se les conoce como *ascendentes*, por el orden tan riguroso que suponían en el

procesamiento de los estímulos visuales. Estos modelos atribuyen más relevancia a la automatización requerida para la descodificación que al proceso interpretativo y de construcción de significado además de que son incapaces de explicar la influencia de factores como el contexto. Son trabajos representativos de esta tendencia el *Modelo letra por letra* de Gough (1972) y el *Modelo serial* de Laberge & Samuels (1974).²

Hacia la década de los 70 surgen investigaciones que tratan de explicar el proceso lector a partir de la recuperación de significado (obsérvese que aún se habla de *recuperación* y no de *construcción* de significado). La unidad de análisis de estos modelos es la oración y su base teórica abrevia directamente en las nociones de estructura superficial y estructura profunda de Chomsky. Estos dos conceptos permitieron ir más allá de la concepción mecánica y memorística de la lectura. Sin embargo, la base chomskiana que subyace a la concepción del proceso lector en estas investigaciones (pensemos por ejemplo en el modelo denominado *Derivational Theory of Complexity* (McNamara, *op. cit.*, p. 491)) fue criticada posteriormente debido a que la unidad de análisis empleada no rebasaba la oración, además de que se creía que la dificultad en la comprensión dependía directamente del número de transformaciones necesarias para obtener la estructura profunda de cada cláusula.

En términos generales estos modelos conocidos como *descendentes* sostenían que el lector parte de su conocimiento previo para predecir el significado del texto; los estímulos visuales ofrecen “pistas” o claves interpretativas al sujeto, quien emplea sólo las necesarias para comprender el significado del texto; la selección de claves supone la puesta en marcha de estrategias donde los intereses personales juegan un papel importante. En estos modelos el proceso lector inicia con el reconocimiento de unidades complejas con significado. Para

² Ver tabla sobre los principales modelos del proceso lector elaborada a partir de Redondo Madrigal (1994) y Fernández Toledo (1999)

Goodman (*apud* Fernández Toledo, 1999:15) la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinanza” que consiste en que el lector genera hipótesis durante el proceso de predicción y las confirma o descarta empleando las claves que el propio texto le proporciona.

Para los modelos *descendentes* la descodificación no resulta relevante, a menos que el sujeto presente problemas de automatización en el procesamiento de los estímulos visuales. Como ventaja en relación a los modelos *ascendentes*, esta tendencia reconoció la influencia de factores externos a la lectura tales como el conocimiento previo y los intereses del lector además de que abandonó la concepción unidireccional de la descodificación. Sin embargo, los modelos *descendentes* no fueron capaces de explicar la influencia del contexto en el proceso lector. El trabajo más representativo de esta tendencia es el *Modelo psicolingüístico* de Goodman.³

A principios de esa misma década autores como Bransford y Johnson (*apud* Mendoza Fillola, 1998:47) publicaron la *Teoría de los Esquemas*, la cual fue posteriormente retomada por Carrell hacia 1984 (*apud* Cao, 1988:3) (Ver tabla sobre paradigmas y lectura). Los *esquemas* o *schemata* son estructuras de conocimiento previo que posee el lector y que le permiten construir el significado del texto. Rumelhart (*apud* Viglione y cols., 2005:88) define un esquema como “una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria”, pero los esquemas no sólo almacenan el conocimiento resultante de experiencias previas sino también la información necesaria para poder emplear ese conocimiento nuevamente. Según McNamara (1991:493), no hay duda de que los lectores usan esquemas de comprensión, pero no queda claro qué hacen exactamente con tales esquemas y tampoco se explica por qué los sujetos son capaces de comprender textos acerca de eventos u objetos sobre los cuales no tienen conocimientos previos.

³ Ver tabla sobre los principales modelos del proceso lector.

Apoyada en la *Teoría de los Esquemas* surgió una nueva generación de modelos del procesamiento lector denominados interactivos (Mendoza Fillola, 1998:47). El término *interactivo*, como bien señala Fernández Toledo (1999:17), se refiere a la dirección en que la información es procesada, pues estos modelos consideran que los lectores procesan la información tanto de manera ascendente como descendente, dependiendo de su conocimiento previo sobre el tema y del grado de automatización en el reconocimiento de los estímulos visuales. Al empleo estratégico arriba-abajo y abajo-arriba que puede efectuar el lector se le denomina *compensación*, es decir, el sujeto que no domine el tema que lee compensará esa carencia con la automatización en el reconocimiento de unidades menores como las palabras. Por el contrario, el lector que conozca ampliamente el tema del texto se concentrará en descodificar detalladamente cláusulas que le permitan corroborar las hipótesis que ha elaborado previamente. El concepto de *compensación* ha sido útil para comprender las diferencias entre lectores novatos y expertos.

A pesar de la complejidad de los modelos interactivos, éstos tampoco han logrado esclarecer totalmente el proceso gracias al cual el lector construye un significado a partir de un texto, pues una de sus grandes dificultades es la imposibilidad de comprobar empíricamente sus postulados. No obstante consiguieron integrar conceptos relevantes de los modelos anteriores tales como *automatización* y *estrategia*, conciliaron las posturas anteriores, lo cual trajo consigo una visión mucho más compleja del proceso lector y aportaron la noción de *compensación*. Las investigaciones más importantes en el enfoque interactivo de la lectura son el *Modelo interactivo* de Rumelhart & McClelland, el *Modelo compensatorio-interactivo* de Stanovich y el *Modelo "Sherlock Holmes"* de Carr (ver tabla sobre los principales modelos del proceso lector).

Años más tarde, autores como van Dijk y Walter Kintsch (1983) desarrollaron una teoría del proceso lector basada en proposiciones; a partir de sus investigaciones fue posible dar cuenta del

proceso de comprensión de unidades mayores a la oración. El problema con el modelo inicial de Kintsch y van Dijk es que, aunque conciben la lectura como un proceso multifactorial, donde intervienen tanto los conocimientos previos del lector como sus propósitos de lectura, además de las características propias del texto, explican el proceso de lectura a partir de la estructura textual y, en menor medida, en referencia a la situación comunicativa. Es decir, anteponen la calidad sintáctica del texto al procesamiento mental de las oraciones. No obstante, la noción de lector en esta teoría es mucho más compleja que la de los modelos previos.

Posteriormente, durante la década de los 80 surgen teorías que explican el procesamiento lector no sólo a partir de la estructura textual sino mediante la representación de las situaciones descritas en los textos; éstas han sido agrupadas bajo el nombre de *Mental Model Theories* (McNamara, 1991:493) y fueron desarrolladas por autores como Johnson-Laird (1983) y los mismos van Dijk & Kintsch (1983). Este enfoque sostiene que los lectores construyen un modelo mental para representar los eventos o situaciones descritos en el texto. Un modelo mental está conformado por señales mentales, las cuales representan objetos o rasgos de un texto. Al parecer los lectores procesan los estímulos como conjuntos de proposiciones o bien como un modelo mental dependiendo del tipo de texto, así como de la tarea que deben realizar.

A modo de resumen presentamos a continuación una tabla sobre los modelos más relevantes que se han diseñado para explicar el proceso de lectura, la cual elaboramos a partir de Redondo Madrigal (1994) y Fernández Toledo (1999).

Tabla: Principales modelos del proceso lector

Año, autor(es) y modelo	Componentes	Funcionamiento
1970-88 Goodman <i>Modelo Psicolingüístico</i>	Factores de carácter óptico, perceptivo, sintáctico, significativo y experiencia previas del lector. La lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza que implica una relación entre el pensamiento y el lenguaje.	La construcción de significado se logra mediante las siguientes fases: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento gráfico • Predicción • Confirmación de las predicciones • Corrección de predicciones erradas • Terminación (el texto acaba, no se produce significado, el contenido no interesa, no responde a los propósitos del lector o ya era conocido el significado).
1972 Gough <i>Modelo letra por letra</i>	Factores relacionados con la percepción de letras y la formación de palabras y oraciones. Memoria primaria.	La lectura se concibe como un proceso serial unidireccional en el que las letras se reconocen una por una como estímulos visuales, se asocian a sus fonemas y pasan al léxico interno del lector. Una vez reconocidas las palabras se agrupan en oraciones y se accede al significado del texto.
1974-77 Laberge & Samuels <i>Modelo serial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Códigos de memoria visual (rasgos visuales, letras, sílabas, palabras, grupos de palabras). • Códigos de la memoria fonológica (sonido de sílabas, palabras, grupos de palabras). • Códigos de la memoria semántica (significado de palabras y de grupos de palabras). • Códigos de la memoria episódica (almacena información del resto de los componentes y la asocia con experiencias personales en contextos dados). 	El lector encadena jerárquicamente los componentes antes mencionados: <ul style="list-style-type: none"> • análisis de rasgos visuales • reconocimiento de letras • integración silábica • acceso a palabras • integración de palabras en oraciones • integración de oraciones en párrafos
1977 Rumelhart & McClelland <i>Modelo interactivo</i>	Sintetizador mental o centro de mensajes (comprende toda la información disponible relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, semánticas e información pragmática relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector).	El procesamiento del texto y su interpretación final se ven influenciadas por la información de tipo ortográfico, léxico, semántico y sintáctico. Todas convergen en un sintetizador mental que, mediante el centro de mensajes, acepta la información, la retiene, analiza las hipótesis previamente elaboradas y toma decisiones sobre el significado del texto. El procesamiento de la información se efectúa en ambas direcciones. Este modelo puede explicar la influencia de diversos factores durante la lectura, incluido el contexto.

<p>1978 Kintsch & van Dijk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas fonológicas, morfológicas, semánticas y sintácticas. Factores sociales, motivacionales y situacionales • Estrategias para el reconocimiento de la superestructura y la construcción de micro y macroestructuras. • Metaestrategias. 	<p>El lector reconoce palabras, para lo cual aplica un conocimiento fonológico y morfológico. Forma proposiciones y posteriormente cláusulas, dentro de las cuales las palabras desempeñan diferentes funciones. Esto implica un conocimiento de las estructuras morfológicas y sintácticas de la lengua que más tarde son agrupadas en sentencias para conformar una secuencia. Todo esto da como resultado la estructura misma del texto.</p>
<p>1980-84 Stanovich <i>Modelo compensatorio-interactivo</i></p>	<p>Fuentes de información ortográfica, léxica, sintáctica y semántica. Sintetizador mental, centro de mensajes y mecanismo compensatorio.</p>	<p>El lector simplifica la información textual para verificar sus hipótesis y predicciones; la lectura puede estar dirigida por los estadios superiores, propios de la fase final del procesamiento o bien por las operaciones básicas de reconocimiento, ambos niveles en constante interacción. Para el lector con deficiencias en el reconocimiento de las palabras y en la velocidad lectora el buen conocimiento del tema puede compensar sus dificultades; su procesamiento sería del tipo <i>arriba-abajo</i>. Por otra parte, si el lector reconoce bien las palabras, pero desconoce el tema, puede encontrar más fácil apoyarse en los procesos de <i>abajo-arriba</i>.</p>
<p>1980-87 Just & Carpenter <i>Modelo de movimientos oculares</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las pautas de los movimientos oculares • Un programa informático para medir el tiempo de lectura • Técnicas estadísticas de regresión múltiple, donde la variable dependiente es la duración de las miradas y las independientes, la consideración en las palabras, su número de sílabas, frecuencia, valor semántico, valor integrador, etc., • Memoria a largo plazo • Memoria operativa 	<p>Los lectores se exponen a un texto y se detienen en cada palabra significativa, la memoria operativa procesa la información en ciclos. Cada ciclo se inicia con un desplazamiento visual a la siguiente palabra del texto y persiste, durante la fijación de la mirada, el tiempo necesario para procesar la palabra en todos los niveles posibles. Dichos niveles son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Codificación de palabras y acceso léxico • Codificación sintáctica y asignación de casos semánticos • Integración de cláusulas • Ensamblaje de oraciones
<p>1982 Carr <i>Modelo "Sherlock Holmes"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas de reconocimiento visual del léxico. • Destrezas de decodificación • Destrezas de uso de contexto semántico y sintáctico • Destreza de control ejecutivo y memoria primaria 	<p>Describe el proceso en los mismos términos que Stanovich.</p>

Tabla elaborada a partir de Redondo Madrigal (1994) y Fernández Toledo (1999)

Como muestra la tabla anterior, todavía no existe un modelo que explique con precisión las diferentes operaciones que lleva a cabo un lector al momento de interactuar con un texto. La posibilidad de que un futuro modelo sea capaz de esclarecer el proceso lector parece remota si pensamos que, por ejemplo, los modelos interactivos, incapaces de explicar en su totalidad la lectura, pero no por ello poco complejos, tuvieron serias dificultades para demostrar empíricamente sus postulados. A diferencia de competencias comunicativas como la expresión oral, que puede ser valorada observando la actuación del sujeto, la lectura hoy en día es un proceso silencioso, interno, imposible de ser contemplado mientras sucede. Más adelante veremos que este factor, aunado a la incompatibilidad teórica entre lo que se sabe sobre la comprensión lectora y la evaluación, complica seriamente la tarea de evaluar la lectura.

Ahora bien, resulta evidente que la concepción de la lectura que subyace a cada conjunto de los modelos expuestos anteriormente es sumamente diferente y, por ende, también lo son las nociones de *lector* y *texto* que cada uno de ellos sostiene. Autores como Viglione y cols. (2005) se han dado a la tarea de distinguir y comparar las distintas definiciones que ofrecen los modelos acerca de los elementos que participan en el proceso lector a la luz de diferentes paradigmas científicos. En su investigación distinguen tres concepciones diferentes: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.⁴

La lectura como conjunto de habilidades (Viglione y cols., 2005:84) está sustentada en un paradigma de carácter positivista, el cual considera que el observador puede apreciar objetivamente el texto. Pese a la imparcialidad que se le atribuye al lector, o tal vez debido a ella, éste queda a merced del texto, su única tarea es extraer el significado previamente depositado ahí por el autor sin emplear sus conocimientos previos. El lector-receptor, mecánico y pasivo, comprenderá en la medida en que sea capaz de descodificar los estímulos visuales que se le

⁴ Ver tabla sobre paradigmas y lectura más adelante.

presentan. Para este enfoque el texto es apenas un portador de sentido, un recipiente que ha guardado intactas las ideas de su emisor. El proceso lector, que podemos identificar con los modelos ascendentes, sucede fuera del sujeto y es susceptible de ser fragmentado.

En oposición a lo anterior, desde la concepción de la lectura como proceso interactivo (Ibíd., p. 86) el lector es un sujeto capaz de construir sentido a partir de su conocimiento previo, sus valores y las claves que le brinda el texto. Para este enfoque, anclado en un paradigma crítico⁵, dicha construcción de sentido resulta de la interacción entre la información verbal cifrada en el texto y los esquemas que el lector posee, por ende el texto no es un simple portador de sentido sino una palanca que pone en marcha los procesos mentales del lector. Tal como lo sostienen los modelos interactivos, el sujeto combina procesamientos ascendentes y descendentes; el proceso lector se considera indivisible, por lo cual el análisis de habilidades lectoras aisladas no es pertinente.

Un último enfoque considera la lectura como un proceso transaccional (Ibíd., p. 90). La principal diferencia con la perspectiva de los modelos interactivos radica en que éste último sostiene que durante el proceso lector el sujeto y el texto se confunden, es decir, el texto es también un sujeto que lee el mundo, el texto existe gracias a que un lector, a partir de sus esquemas, sus hipótesis, sus intereses y sus valores lo actualiza. El paradigma constructivista⁶ que soporta esta concepción tan compleja de la lectura afirma, a nivel ontológico, que la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales; de igual forma, el texto como componente de esa realidad muestra a los lectores sólo lo que su propio conocimiento previo les permite ver. En consecuencia el texto es un conjunto susceptible de ser actualizado por potenciales sujetos evidentemente diversos, debido a lo cual la comprensión, entendida como

⁵ Cfr. p. 19

⁶ *Ídem.*

resultado del proceso interpretativo, hermenéutico, se construye una y otra vez de modo similar, pero nunca igual. La comprensión, vista así, es una experiencia individual.

A continuación presentamos la tabla que resume las tres diferentes concepciones de la lectura a partir de la noción de paradigma, cuyos datos están basados en Viglione y cols.(2005).

Tabla sobre paradigmas y lectura diseñada a partir de Viglione y cols. (2005)

Concepciones	La lectura como conjunto de habilidades	La lectura como proceso interactivo	La lectura como proceso transaccional
Rasgos			
Pensadores o teorías base	La Filosofía de Descartes. La naturaleza se divide en el mundo de la mente y el mundo de la materia. Éste último puede observarse de modo objetivo sin mencionar al observador humano.	Enfoque basado en la Teoría del Esquema.	Este enfoque adopta el concepto “transaccional” de John Dewey para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido.
La lectura	Para autores como Thorndike, es un proceso psicológico complejo divisible en sus componentes, en relación a los cuales el lector debe adquirir ciertas destrezas para dominar el proceso.	Kenneth Goodman (1976): La lectura es un proceso global, indivisible, psicolingüístico, en el que interactúan pensamiento y lenguaje.	La lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne un texto y un lector en circunstancias particulares.
El sujeto lector	Desempeña un rol receptivo; él sólo debe “descubrir” el sentido que el texto porta.	El lector debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada aspecto para construir sentido. Desempeña un papel activo.	El lector “actualiza” el significado del texto mediante la lectura, a lo largo de la cual se van modificando los esquemas del lector.
La comprensión	El lector comprende un texto escrito si es capaz de extraer el significado del mismo. La comprensión es el resultado de la habilidad para decodificar signos escritos, es sólo una de las partes de la lectura.	El lector alcanza la comprensión de un texto cuando es capaz de encontrar la articulación de esquemas más adecuada para lograr explicarlo.	El significado del texto y el que surge o se construye no son nunca idénticos sino aproximados. La comprensión es un evento individual.
El texto	Es un objeto portador de sentido.	El sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo componen sino resulta de la actividad mental del lector.	El texto es un potencial, un sistema abierto susceptible de ser “actualizado” durante el proceso de lectura.

El proceso lector	Va del texto hacia el lector; es externo al sujeto.	El lector construye el sentido del texto por la interacción de la información no visual que posee con la visual que proporciona el texto. El lector combina procesamientos ascendentes (<i>bottom-up</i>) y descendentes (<i>top-down</i>).	El lector trae al texto sus experiencias pasadas y su personalidad presente, dirige sus recursos (memoria, pensamiento, sentimientos) y construye una nueva experiencia. El lector y el texto se confunden en un tiempo único y emergen transformados.
--------------------------	---	---	--

3.2.2 El problema terminológico en torno a la lectura

En vista de que la lectura es conceptuada desde diferentes tradiciones, parece más adecuado comprender tales enfoques y abordarlos críticamente que apostar por definiciones parciales o totalizadoras. Evidentemente la lectura es un tema complejo, que atañe tanto a psicólogos cognitivos como a pedagogos, lingüistas y docentes. Tal vez por ello autores como Cipriani (2004:103) consideran que tratar de acuñar una definición de lectura es menos importante que tratar de comprender su complejidad, la cual se pone de manifiesto cuando intentamos esclarecer la terminología que la rodea.

Si empezamos por reconocer que la lectura es una actividad social que forma parte de un conjunto de significaciones relevantes en las culturas “escritas”, con certeza las definiciones serán insuficientes, particularmente aquellas que recurren a modelos sintácticos para explicar la construcción de significado. Por el contrario, acercamientos conceptuales de carácter transaccional sin pretensiones de llegar a una definición pueden ayudarnos a comprender mejor la complejidad de la relación lector-texto. Para Jitrik (1982:11), por ejemplo:

Leer es hacerse cargo de una espacialidad [...] es apropiarse no de la espacialidad que se pone ante la vista sino del proceso que le ha

permitido configurarse y, por tanto, del sentido que se ha depositado [...]. Leer es transformar esa espacialidad en temporalidad [...], leer es transformar lo que se lee, que deviene, de este modo, un objeto refractado, interpretado, modificado.

Se trata entonces de un proceso de negociación de sentido que entablamos con nosotros mismos a partir del texto, del contexto en que éste se escribió y en el que se lee, de nuestro capital enciclopédico y paralingüístico así como de nuestro conocimiento de las convenciones literarias (Mendoza Fillola, 1998:54). Esa transformación de espacialidad en temporalidad ciertamente requiere de un mecanismo de descodificación, pero la apropiación del sentido implica un sujeto pleno de representaciones, anclado culturalmente y con intencionalidad propia.

Tal como lo señala Mendoza Fillola (*Ibíd*, p. 51), el término *lectura* ha sido asociado a acepciones tales como *descodificación*, *información*, *comprensión*, *interpretación*, *evasión*, *crítica* y *arte*. Al igual que en el campo de la evaluación, dichos términos expresan sólo partes o resultados del proceso lector y nunca su totalidad. A continuación comentaremos brevemente algunas de las nociones mencionadas así como su correlación.

Descodificación.- Es necesario distinguir entre *descodificación* [sic], entendida como una de las etapas iniciales del proceso lector consistente en recibir y organizar las unidades menores del sistema de comunicación, y *lectura*, la cual supone la interacción de información verbal y no verbal entre el texto y el sujeto lector. Leer no consiste en descifrar, ni repetir en voz alta, ni reconocer palabras ni adivinar el sentido del mensaje (Chartier & Hébrard, 2002:64). Resulta criticable (Péret Dell'Isola, 1991:31) tratar como equivalentes estos dos conceptos, pues ello ha traído consigo un empobrecimiento en los métodos de enseñanza de la lectura desde los niveles escolares básicos, a lo largo de los cuales se insiste en el ejercicio de la descodificación en detrimento de las fases de comprensión e interpretación. Además esta confusión resulta más

alarmante si pensamos que las concepciones interactivas del proceso lector surgieron en la misma década que los modelos de orientación descodificadora.

Información.- Este término ha sido asimilado a la lectura por influencia de los modelos ascendentes así como del primer paradigma, el cual concibió la lectura como un conjunto de habilidades. Desde ambas plataformas teóricas se creía que el procesamiento de información originaba casi automáticamente la comprensión. Aunque es admisible afirmar que los sujetos lectores necesitan procesar la información proveniente del texto para comprender, dicha manipulación de datos no es garantía de que el sujeto haya atribuido una significación a la información que descodificó. Para Trillo Alonso (1997:78) es necesario diferenciar entre el procesamiento de la información y la significación. En el primer caso, el sujeto es considerado una metáfora de la computadora, pues trabaja a nivel automático con la información que le es proporcionada; en el segundo caso el sujeto como eje de la significación es consciente, posee intencionalidad y subjetividad, lo cual le permite autoevaluarse, regular y planificar su interacción con el texto. El procesamiento de información se da a un nivel cognitivo básico, mientras que la atribución de significado es un proceso metacognitivo.

Comprensión.- ¿La comprensión de textos escritos es algo diferente de la comprensión en general? ¿Cómo saber si alguien ha comprendido poco, mucho o nada? ¿Podemos aprender a comprender? (Chartier & Hébrard, *op. cit.*, p. 64). Estas son algunas de las interrogantes generales sobre la comprensión. En relación a la primera, autores como Gough y otros (*apud* Alderson, 2000:35) han logrado distinguir *descodificación* de *comprensión* al afirmar que los niños iletrados comprenden porque han internalizado la fonología y la sintaxis de su lengua materna, poseen vocabulario, pueden entender cuando se les lee en voz alta y pueden seguir instrucciones orales, pero lo que ellos no pueden hacer es comprender discursos escritos. Es decir, la comprensión ha sido considerada por autores como Goodman (*apud* Alderson, *Ibíd.*, p.

21) parte de una estrategia cognitiva general para la resolución de problemas en situaciones verbales y no verbales. Gough (*Ibíd.*, p. 12) por ejemplo, sostiene que la comprensión consiste en analizar sintácticamente las sentencias de un texto dado, entenderlas en relación al discurso, construir una estructura discursiva a partir de ellas y finalmente integrarlas a nuestro conocimiento previo. Este abordaje de la comprensión resulta satisfactorio mientras no pensemos que puede ser igualmente válido para describir el proceso de la comprensión auditiva. Y la interrogante ha ido más lejos, pues autores como Carroll (*Ibíd.*, p. 22) se han preguntado si comprender y pensar (críticamente) no son en realidad una misma habilidad. Debido a todo lo anterior es insostenible afirmar que la comprensión es un producto de la decodificación.

Interpretación.- Para autores como Mendoza Fillola (1998: 51; 2001:73) la interpretación es sólo el efecto de la lectura, es el resultado de la interacción texto-lector, o sea de la información verbal actualizada en el momento de la decodificación y del capital enciclopédico del sujeto, lo cual implica evidentemente la reformulación que el sujeto hace del texto. Para Barthes (*apud* Péret Dell'Isola, 1991:37) interpretar un texto no es darle sentido, sino comprender la pluralidad que lo conforma; es apreciar la multiplicidad de "puertas" que nos permiten entrar a él sin considerar a ninguna como la principal, pues el sentido del texto nunca debe ser sometido sino apreciado por su fertilidad y divergencia potenciales. Para Todorov (*apud* Mendoza Fillola 2001:74) interpretar es construir un simulacro verbal al que no se le exige que sea verdadero, sino legítimo o posible en referencia al texto. Él atribuye la diferencia en las interpretaciones a las variaciones individuales, históricas e ideológicas que rodean cada acto lector. Al respecto W. Iser (*apud* Mendoza Fillola, 1998:54) señala que "el lector es el sistema de referencia del texto"; es decir, que los esquemas de comprensión, los conocimientos previos y la habilidad lectora que posea el sujeto son los referentes que intervienen para la actualización del texto.

En cuanto a la diferencia entre *comprensión* e *interpretación* podríamos comenzar por preguntarnos junto con Humberto Ecco (*apud* Juárez, 199?:34): “Cuando yo transmito un mensaje, ¿qué reciben efectivamente individuos diferentes en situaciones diferentes?” ¿Será que el problema de la recepción apuntado en la interrogante anterior es la clave para distinguir la comprensión de la interpretación? Todorov (*apud* Mendoza Fillola 2001:74) establece la diferencia entre estos dos conceptos de la siguiente manera: “La opción entre comprender e interpretar tiene un sentido en lingüística y en semántica: se comprende el sentido de una palabra, mientras que se interpretan los enunciados”. Tal parece que la interpretación, naturalmente posterior a la comprensión, está más cercana a la semiotización o atribución simbólica que a la comprensión como habilidad cognitiva.

Arte.- La lectura como arte es básicamente una lectura creadora, durante la cual el lector significa el texto, construye o accede a una de las interpretaciones posibles empleando los estímulos ofrecidos por el texto. Se trata de un abordaje hermenéutico del proceso lector que considera al sujeto como portador parcial de las claves de interpretación del texto, cuyo papel es abiertamente activo y personalizado, subjetivo pero no por ello arbitrario.

Como podemos ver, un repaso sucinto al campo terminológico de la lectura revela su complejidad y nos permite atisbar superposiciones conceptuales y teóricas, pues diferentes autores han intentado tender límites entre un concepto y otro de manera diferente, con argumentos distintos, ya sea que partan de la teoría de la recepción, de una plataforma hermenéutica o desde las ciencias cognitivas.

3.2.3 La lectura y el esquema de la comunicación

Ahora bien, además de las dificultades terminológicas señaladas, es necesario comentar la problemática relacionada con la asimilación del proceso lector al esquema de la comunicación, el cual parece haber simplificado demasiado las implicaciones comunicativas de la lectura.

No hay duda de que la lectura es un acto comunicativo en el cual entran en contacto dos miradas, dos lectores del mundo, uno que “habla” y otro que cierra mediante sus representaciones el círculo dialógico. Sin embargo, aunque reconozcamos que la lectura es eminentemente comunicativa, no por ello debemos aceptar sin cuestionamientos una equiparación cruda entre ésta y el esquema de la comunicación. Suele pensarse en el proceso lector en los siguientes términos: un emisor (el autor) cifra un mensaje (el texto), el cual es descifrado por el receptor (el lector). Los vacíos agazapados entre un elemento y otro del esquema han afectado la concepción de la lectura con severidad, pues comportan implicaciones teóricas, metodológicas, pedagógicas y, obviamente, evaluativas.

Este esquema primario de la comunicación tuvo su origen en el campo de la cibernética. Shanon y Weaver (*apud* Rodrigo, 1995:3), autores del modelo inicial, se basaron en el paradigma de la teoría matemática de la comunicación y su económica propuesta (emisor-mensaje-receptor) embonó muy bien con el conductismo vigente en aquel momento. No debemos perder de vista que este modelo fue originalmente diseñado para explicar la transmisión de datos cibernéticos, pero debido al *hechizo* que provocó por su capacidad sintética fue adoptado por otras disciplinas (y la Lingüística no fue la excepción), al interior de las cuales no siempre satisfizo las expectativas que erróneamente se le demandaron.

Evidentemente el ámbito educativo no logró sustraerse a tal *hechizo*, antes bien parece haber caído a sus pies. En el campo de la lectura el modelo pareció adecuado para explicar no sólo la decodificación sino la comprensión. Su uso durante buena parte del siglo pasado entorpeció el

avance teórico sobre el proceso lector y sedujo a profesores y evaluadores, quienes estaban más preocupados por la medición que por la comprensión del proceso.

Jitrik (*op. cit.*, p. 11) sostiene que este modelo es en realidad un esquema de transacción. Visto así, sería necesario aceptar que el receptor-lector es un ente pasivo que ejecuta sobre el mensaje-texto una tarea mecánica de recuperación de datos, lo cual nos llevaría a aceptar también que el mensaje es el portador del sentido. Al respecto, ya se ha señalado desde diferentes modelos de la lectura que el significado no *reside* en el texto; es necesario que éste entre en un proceso de mutua influencia con un sujeto (no un receptor) que lo signifique, que funja como sistema de referencia y lo actualice. Entonces ¿quién atribuye la intencionalidad al mensaje? ¿Es clara la diferencia entre lector y texto? ¿Es posible deslindar tajantemente al autor de su texto?

La adopción del esquema de la comunicación en el campo teórico de la lectura inclinó la enseñanza hacia la fase de decodificación y afectó su evaluación, inicialmente complacida con constatar la recuperación de datos mediante pruebas de respuesta estructurada, en la que los procesos cognitivos superiores como la inferencia y la interpretación no tuvieron cabida.

Hasta aquí esta breve nota sobre el esquema de la comunicación y su relación con la lectura.

3.2.4 La lectura en lengua extranjera

Ahora bien, revisemos algunos aspectos de la lectura en lengua extranjera y su diferencia con la lectura en lengua materna.

¿Se lee de igual manera en lengua materna que en una lengua extranjera? Es decir, ¿el proceso lector es el mismo en ambos casos o debemos pensar en dos modelos de lectura, uno para cada situación? Ya autores como Alderson (*op. cit.*, p. 1) se han preguntado qué relación existe entre la capacidad lectora y otras habilidades cognitivas y perceptuales. Al respecto la polémica sobre la universalidad vs. la especificidad de los procesos de lectura sigue viva; aunado ello a las

dificultades metodológicas propias de la investigación en cognición, el estudio de la lectura en LE parece haber cultivado más interrogantes que respuestas. Sin embargo los múltiples experimentos realizados han permitido llegar a conclusiones preliminares.

En términos generales, las dificultades adicionales que enfrenta un lector en LE son, según Fernández Toledo (1999:84), la no correspondencia entre reglas fonológicas del habla y reglas ortográficas del texto, el desconocimiento del léxico y el desconocimiento de la sintaxis. Se sabe que cuando el lector en LE está menos familiarizado con estos dos factores depende más de los procesos ascendentes (Clapham, 1996:34). Dicho de otra manera, cuando la decodificación grafémica no ha sido automatizada, buena parte de la atención del sujeto está puesta en el procesamiento básico, así que la armonía en los procesos ascendente y descendente se ve seriamente afectada porque la decodificación resulta un obstáculo para el lector.

Para autores como Koda (*apud* Fernández Toledo, *op. cit.*, p. 48) son tres los aspectos que influyen en la lectura en LE: la experiencia lectora previa, los efectos lingüísticos provocados por el contacto entre los dos códigos y el conocimiento lingüístico limitado de la LE. En relación al primer factor mencionado por Koda cabe preguntarse: ¿Cuál es el efecto del conocimiento previo en la lectura en LE? ¿Cuáles son los tipos de conocimiento previo? ¿Qué dificulta más el procesamiento lector: el desconocimiento lingüístico de la lengua meta o la falta de competencia lectora en lengua materna? Carrell (*apud* Clapham, *op. cit.*, p. 39) distingue 3 tipos de conocimiento previo: el contexto (entendido como el conocimiento que el autor asume que comparte con el lector), la transparencia (definida como la presencia o ausencia de campos léxicos específicos, p. ej., la herbolaria) y la familiaridad (o cercanía del lector con el tema que el texto aborda).

Según estudios de la propia Carrell los lectores recuerdan mejor los textos sobre temas familiares con léxico transparente que los que no lo son. Investigaciones posteriores como las

realizadas por Lee (*Ibíd.*, p. 44) han encontrado que el conocimiento previo, ya sea contextual o cultural, afecta más la comprensión que la complejidad sintáctica. Si aceptamos que la lectura en LE está influenciada por diferentes factores podríamos afirmar que la L1 es un factor más de influencia, el cual tiende a desaparecer conforme el alumno mejora su desempeño en la LE, es decir, cuanto menos conozcamos la LE es más probable que leamos como lo hacemos en nuestra lengua materna.

Dada esta innegable relación entre L1 y L2⁷ es pertinente preguntarnos: ¿en qué medida nuestras estrategias de lectura en L1 son transferidas a la lectura en LE? ¿Se transfieren en su totalidad? Si no, ¿cuáles de ellas se transfieren? La transferencia de las estrategias lectoras de una lengua a otra también ha suscitado polémica entre los investigadores. Koda (*apud* Fernández Toledo, *op. cit.*, p. 51) distingue tres posturas sobre la transferencia de estrategias lectoras: a) La que afirma que los procesos de lectura son universales, es decir, se trata de capacidades cognitivas generales y no específicas del uso de la lengua; b) La que defiende la especificidad de los procesos de lectura, cuyo argumento base afirma que los lectores se comportan de manera diferente al emplear lenguas distintas; y c) La que sostiene que las destrezas cognitivas son universales y las lingüísticas específicas.

Pese a la discrepancia entre los investigadores, gozan de aceptación algunas afirmaciones generales sobre la transferencia tales como:

- a) La transferencia no es necesariamente automática;
- b) Parece haber un nivel umbral a partir del cual la transferencia ocurre. (Esta postura se conoce en la bibliografía como *language ceiling hypothesis* o *hipótesis de techo competencial*). Al respecto, autores como Devine (*apud* Fernández Toledo, 1999:64)

⁷ Es conocida la polémica en relación a los términos *L1* y *lengua materna* y *L2* y *lengua extranjera*. No nos detendremos a esclarecer las controversias entre estos pares de definiciones. Consideramos suficiente aclarar que en el presente trabajo se emplean en sentido laxo.

afirman que el nivel umbral depende no sólo del conocimiento lingüístico de la LE sino del tipo de texto que se lee y del conocimiento previo del lector.

- c) El conocimiento temático parece reducir el nivel umbral.
- d) El nivel umbral no es absoluto (Cummins *apud* Fernández Toledo, 1999:80).
- e) La transferencia varía según el origen lingüístico de los hablantes, por ello los lectores cuya lengua materna guarda fuertes diferencias con la lengua meta no corren el riesgo de una transferencia negativa, mientras que los lectores cuya L1 es muy cercana a la LE suelen fosilizar formas o reglas de la L1 durante el procesamiento de la LE.

En relación al inciso e, nos queda claro que la posibilidad de efectuar transferencias negativas cuando los hispanohablantes leen textos en portugués es alta. Ciertamente el parentesco lingüístico entre estos dos idiomas es notable, pero gracias a esa cercanía es común que los lectores no reconozcan los falsos cognados y lleguen a interpretaciones insostenibles en la lengua meta. Henriques (2000) ha estudiado la intercomprensión de textos escritos por hablantes nativos de portugués y español. Mediante su investigación, basada en el análisis contrastivo de 600 sujetos universitarios, llegó a la conclusión de que un texto científico en portugués es comprensible para un hispanohablante universitario que conoce el tema en más de un 50%. Aunque este estudio pueda ser cuestionado desde el punto de vista metodológico debido a que está esencialmente basado en un análisis léxico y no considera aspectos sintácticos y, en general, discursivos, sus resultados coinciden con investigaciones previas (Richman *apud* Henriques, 2000, p. 2), las cuales también ponen de relevancia la cercanía entre estas dos lenguas.

Queda claro, por lo ya dicho, que el conocimiento previo (temático, estructural, lingüístico, estratégico y cultural) influye sobre el proceso lector en LE, sin embargo no existe un consenso acerca de qué factores impactan más fuertemente. Alderson (2000:23) sostiene que el conocimiento lingüístico de la LE es más importante que las habilidades lectoras en lengua

materna. Por el contrario, Fernández Toledo (*op. cit.*, p. 66) afirma que no puede generalizarse debido a que existen evidencias contradictorias al respecto, pero ella considera que el conocimiento lingüístico de la LE juega un papel predominante al inicio. Una vez que se ha alcanzado el nivel umbral, el peso de la competencia lectora en lengua materna es mayor que el conocimiento lingüístico de L2. Además no deben perderse de vista algunas situaciones de lectura específicas como es el caso del procesamiento de textos especializados, donde el peso del conocimiento temático es mucho mayor que el dominio lingüístico (Olàh *apud* Fernández Toledo, *op. cit.*, p. 78).

Sobre los tipos de procesamiento (ascendente *vs.* descendente) es sabido que ninguno de ellos predomina, pero se ha demostrado que los lectores novatos leen ascendentemente debido a los problemas de automatización de reconocimiento léxico, mientras que los lectores expertos utilizan tanto pistas semánticas como sintácticas y son capaces de activar los diferentes tipos de conocimiento previo disponibles así como de monitorear el procesamiento textual.

A modo de conclusión podemos afirmar que cuando se lee en una LE:

- El reconocimiento léxico no es automático en un principio.
- El léxico ocupa un papel central en el proceso lector, así que se presta más atención a la resolución de vocabulario desconocido.
- Se utilizan dos estrategias adicionales: la búsqueda de términos con la misma raíz y la traducción.
- La estructura textual se percibe con distinto nivel de dificultad dependiendo de la tipología del texto y de la lengua de origen del lector.
- No predomina ningún tipo de procesamiento (ascendente *vs.* descendente).
- Los lectores usan el contexto más deficientemente que en su lengua materna.
- El conocimiento previo se emplea en mayor grado que cuando se lee en lengua materna.

3.2.5 La evaluación de la lectura

La intersección de dos campos tan complejos como la lectura y la evaluación es fuente de interrogantes y patologías, pero al mismo tiempo este cruce ha dado lugar a estudios e investigaciones interesantes que benefician tanto a la teoría del proceso lector como a la metodología de la evaluación. Las interrogantes que pueden plantearse en esta encrucijada impactan a diferentes niveles: en primer término podríamos preguntarnos: ¿Para qué debemos evaluar la lectura? ¿Cuál es nuestro propósito? ¿Es benéfico para el aprendizaje? ¿Es ético? ¿Es necesario? Si consideramos que es justo y forzoso, entonces cabe preguntarse si es posible evaluar la lectura. ¿Qué evaluaríamos de la lectura? ¿La comprensión? ¿Y por qué centrarnos sólo en el producto? ¿Podemos evaluar la interpretación? ¿El proceso lector? ¿Las actitudes de los lectores? ¿Su conocimiento previo? ¿Sus estrategias? A nivel metodológico las interrogantes no se hacen esperar: ¿Cómo evaluar la lectura? ¿Con qué procedimientos? ¿Con pruebas? ¿De qué tipo? ¿Con entrevistas introspectivas? ¿Mediante lecturas en voz alta? ¿Tal vez cuestionarios? ¿Sobre qué? ¿Sobre el contenido del texto? ¿Sobre la capacidad metacognitiva del lector? ¿Podríamos emplear renarraciones? ¿Qué evalúan exactamente cada uno de estos procedimientos? ¿Vamos a emplear sólo un tipo de instrumento? Suponiendo que hemos tomado una buena decisión en relación al procedimiento ahora tendríamos que preguntarnos: ¿con qué textos debemos diseñar nuestro instrumento? ¿Textos breves o extensos? ¿Auténticos o didácticos? ¿Complejos? ¿Cómo determinar la complejidad de un texto? ¿Será que las fórmulas de dificultad textual son fiables? ¿Entonces la dificultad radica en el texto y no en la interacción entre éste y el lector? Imaginemos que lo relativo al procedimiento y al texto está resuelto, ¿Cómo vamos a valorar los resultados? ¿Debemos esperar una respuesta única? ¿Contemplamos las respuestas divergentes? ¿Cómo decidimos cuál interpretación es aceptable y cuál no? ¿Quién las valorará? ¿Conforme a qué criterios? ¿Podemos generalizar los resultados? ¿Estamos seguros

de que evaluamos la lectura y no otro factor? Tal vez evaluamos sólo la memoria o la competencia lingüística.

La evaluación de la lectura plantea interrogantes teóricas, epistemológicas, metodológicas e incluso administrativas. Evidentemente ha habido avances conceptuales en el campo de la lectura pero sabemos poco sobre cómo evaluarla. Es común concebir la lectura desde un paradigma y evaluarla desde otro. Autores como Bono (2000:85) han subrayado la falta de concordancia epistemológica entre la teoría de la lectura y la metodología de evaluación. Y otros más han descrito los problemas y las prácticas inadecuadas comunes a la evaluación de la lectura. Veamos 4 de los 10 puntos señalados por Condemarín (1995:5):

- *Un lector experto se distingue por su habilidad para variar las estrategias de lectura según sea la índole del texto y la situación. Pero rara vez se evalúan cómo y cuándo los estudiantes varían las estrategias que usan durante la lectura normal, de estudio o cuando les es difícil.*
- *Un lector experto se distingue por su habilidad para sintetizar información a partir de distintas partes del texto. Pero rara vez se va más allá de la idea principal del párrafo o del pasaje.*
- *Un lector experto se distingue por su habilidad tanto para plantear buenas preguntas al texto como para responderlas. Pero rara vez se les pide a los alumnos formular o seleccionar preguntas acerca de un texto que hayan leído.*
- *La lectura involucra la orquestación de diversas destrezas que se complementan mutuamente en una variedad de formas. Pero suelen usarse tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas e informan sobre el desempeño de cada una de ellas.*

Como podemos ver, tal parece que no importa cuánto haya avanzado la teoría del proceso lector, la escuela seguirá empeñada en evaluar sólo el producto, casi siempre mediante un único instrumento de naturaleza cuantitativa. Los docentes, que en muchos casos diseñan

procedimientos de evaluación de la lectura, a veces desconocen la complejidad del reconstruir que pretenden examinar. Antes de poder responder qué es lo que podemos medir, primero debemos preguntarnos qué es la lectura, en qué consiste (Bono y otros, 1998:5). La evaluación de la lectura debería contemplar, sobre el uso del texto escrito, tanto las actitudes hacia la lectura como la capacidad para manejar fuentes escritas; y sobre el proceso lector, no sólo el nivel inicial de percepción del texto (fijaciones, velocidad, etc.) sino también la comprensión y el autocontrol del proceso lector, es decir, la capacidad metacognitiva del sujeto (Cassany, 2005:253).

En relación a las interrogantes metodológicas, Alderson (*op. cit.*, p. 29) describe 12 atributos de la evaluación de la lectura, entre los que destacan los siguientes:

- La evaluación de la lectura debe contemplar un espectro amplio de destrezas.
- Deben emplearse textos interesantes y extensos para el diseño de los instrumentos.
- Los procedimientos de evaluación deben contemplar la posibilidad de múltiples interpretaciones.
- El conocimiento previo debe ser considerado como un factor importante al momento de diseñar el instrumento.
- Los resultados de una prueba deben interpretarse cuidadosamente y de ser posible deben compararse con resultados obtenidos mediante otros procedimientos.
- Los evaluadores deben considerar en qué medida su instrumento refleja las investigaciones recientes sobre el proceso lector.

Además de lo ya mencionado es necesario reflexionar sobre otros problemas que implica la evaluación de la lectura, como aquellos relacionados con la implementación, a nivel administrativo, de procedimientos cualitativos de evaluación. Es sabido que uno de los principales argumentos de los equipos de evaluación para defender el uso de pruebas de respuesta estructurada es su practicidad, ello significa que son fáciles de aplicar, de calificar y de administrar, pero los cuestionamientos hacia este tipo de instrumentos son numerosísimos (Álvarez Méndez, 2001:36; Clapham, 1996:44; Escudero Escorza, 2003:23; González Pérez,

2001:5; Mateo, 2000:11; Trillo Alonso, 1997:85; Vázquez Mazzini, 2003:5; Angulo, 1994:293).

Los críticos coinciden al afirmar que los *tests* no miden la lectura como proceso, ni siquiera el producto, entendido como comprensión, sino sólo los procesos cognitivos de reconocimiento de unidades menores y la memoria en forma aislada. Quedan fuera de los alcances de estos instrumentos el empleo de estrategias, la capacidad metacognitiva, las actitudes e intereses del alumno y los procesos interpretativos, entre otros factores.

En conclusión, consideramos que la evaluación de la lectura es una tarea sumamente compleja, donde convergen las dificultades teóricas del campo de la lectura y los problemas de comprensión e instrumentación de los procesos evaluativos. Nuestro propósito a lo largo de este capítulo ha sido precisamente dar cuenta de dicha problemática para brindar una plataforma teórica sobre la cual soportar el análisis del caso que presentaremos más adelante, pues sin un marco de referencia teórico correríamos el riesgo de emplear conceptos y categorías relativas a la lectura y a la evaluación ingenuamente, creyendo que son términos estables e unívocos. De ninguna manera hemos pretendido agotar los debates propios de cada campo, por el contrario, consideramos que las controversias relativas a la lectura y a la evaluación son a un mismo tiempo incentivos para la investigación. En el siguiente capítulo presentaremos nuestras consideraciones metodológicas.

La ciencia investiga cómo son y cómo acontecen las cosas reales, mientras la filosofía investiga qué es ser real. [...] Mientras la importancia de la ciencia es obvia, la pregunta de lo que es ser real también es de gran importancia, porque del concepto que tengamos de lo que es realidad y de sus modos, pende nuestra manera de ser persona, nuestra manera de estar entre las cosas y entre las demás personas, pende nuestra organización social y su historia.

(Xavier Zubiri, 2005)

4 Bases metodológicas

¿Cómo deberíamos estudiar los fenómenos educativos? ¿En qué términos podemos formular las preguntas? ¿Todos los fenómenos educativos son susceptibles de ser enunciados interrogativamente? ¿Qué métodos son adecuados para el estudio de los fenómenos educativos? ¿Cuáles deben ser las unidades de análisis? ¿Cómo deben obtenerse los datos? ¿A qué distancia está el investigador del fenómeno? ¿Forma parte de él? ¿Qué estimula nuestro interés para investigar? ¿Investigamos desde un terreno práctico o tenemos inquietudes teóricas o, tal vez, políticas? ¿Queremos resolver un problema? ¿Comprender un escenario? ¿Legitimar una política educativa? Evidentemente son muchas las interrogantes que preceden a cualquier diseño de investigación, desde inquietudes procedimentales (p. ej., ¿cómo delimitar una muestra?) hasta cuestionamientos éticos y políticos (p. ej., ¿cuál será el impacto de los resultados de la investigación en el entorno institucional?).

Una vez que hemos atisbado la complejidad del fenómeno educativo que deseamos estudiar, dadas sus implicaciones prácticas, institucionales, políticas y sociales en general —patentes en las relaciones de poder finamente tejidas entre los actores que lo conforman (docentes, estudiantes, comisiones, investigadores, administradores, etc.)— consideramos que la comprensión del mismo fenómeno es un propósito de investigación suficiente, anterior a la crítica, a la descalificación, a la tentativa de cambio (inalcanzable si no comprendemos el origen

y funcionamiento del fenómeno que nos ocupa). He aquí una auténtica razón para apostar por una metodología cualitativa.

Más allá de la cuantificación, pertinente en el estudio de fenómenos “controlables”, más allá de la clasificación y del juicio inflexible, está la comprensión, la necesidad de escuchar los argumentos de otros desde su propia lógica. Ello requiere de un ejercicio consciente y tenaz de búsqueda del discurso ajeno, respetando sus coordenadas, sus espacios y propósitos; implica también la articulación de tales discursos, los cuales a menudo se nos ofrecen por separado (a veces violentamente descontextualizados). Se requiere, ya armado el *mapa discursivo*, capacidad para leerlo, en el sentido hermenéutico del término. El efecto de lo anterior será la comprensión de las diferentes voces que conforman un determinado fenómeno escolar. Sólo después de tamaño ejercicio podríamos valorar, evaluar y quizá juzgar los efectos, las acciones, el impacto, la idoneidad de un proceso frente a otro.

En este capítulo trataremos de dar respuesta a algunas de las interrogantes planteadas al inicio y, dado que nuestro objetivo general de investigación es comprender los mecanismos institucionales de la certificación de la lectura en portugués en el CELE-UNAM, presentaremos algunas generalidades sobre la investigación cualitativa, así como un panorama sobre las diferentes posturas teóricas al interior de ésta antes de explicar el diseño de mi propia investigación.

4.1 Características generales de la investigación cualitativa

Autores como Taylor y Bogdam (*apud* Álvarez-Gayou, 2003:23) enumeran diez rasgos comunes a la investigación cualitativa; Uwe Flick (2004:41) considera cuatro, independientemente de la posición teórica asumida por el investigador; Eisner (1998:49) menciona seis características que *hacen de un estudio un estudio cualitativo*. A continuación referiremos los principales rasgos de

la investigación cualitativa, que son a un mismo tiempo atributos del sujeto investigador, basándonos en las consideraciones hechas por los autores ya mencionados.

- La investigación cualitativa es inductiva, pues el desarrollo de conceptos y teorías emerge de los datos y no a la inversa. La reconstrucción de casos es siempre un punto de partida, es decir, primero se reconstruyen manifestaciones subjetivas y después, agrupándolas u oponiéndolas, se atisban categorías. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, no sólo respecto a los espacios investigados sino también respecto a los objetos inanimados que rodean el fenómeno que se estudia.
- La investigación cualitativa no presupone una realidad. Los diferentes sujetos, poseedores de una visión sobre el fenómeno investigado, construyen parcialmente la realidad de éste, la cual no está dada ni preconcebida sino que surge de las perspectivas de los actores.
- Una investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno que estudia desde el interior. Para el investigador cualitativo resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la han experimentado.
- La investigación cualitativa es de carácter interpretativo. En oposición a la naturaleza descriptiva de los trabajos cuantitativos, el investigador cualitativo no se pregunta “¿qué hacen los sujetos?” sino “¿qué significa para ellos lo que hacen?”
- Los estudios cualitativos consideran al investigador parte del instrumento. Éste debe ser capaz de ver lo que tiene ante sí, sin la ayuda de una observación programada y ser sensible para percibir los rasgos de lo observado y, eventualmente, permitir la emergencia de las categorías correspondientes. El investigador cualitativo debe suspender o apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones. Debe ver como si las cosas ocurrieran por primera vez, sin dar nada por sobreentendido.
- La investigación cualitativa emplea textos. El texto es el material empírico por excelencia. La visión de los sujetos se registra y transcribe. Posteriormente, con base en tales documentos, se reconstruyen las estructuras latentes de significado y el resultado es un texto del propio investigador.
- La investigación cualitativa es humanista y holística. Los métodos mediante los cuales se estudia a las personas necesariamente influyen sobre la manera en que éstas son percibidas. Es decir, el método no es un factor pasivo a la hora de transmitir un mensaje. El investigador ve el escenario y a las personas integralmente; el fenómeno estudiado nunca es reducido a variables sino apreciado en su complejidad.

- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, pues éste no busca la verdad sino la comprensión de las realidades de los otros. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí mismos; no se buscan leyes ni universales; se asume que el fenómeno es variable.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Buscan interactuar con los sujetos colaboradores de manera natural y no intrusiva. Ellos intentan entender los efectos de su presencia al interpretar los datos.
- La investigación cualitativa es un arte, un quehacer creativo. Los investigadores cualitativos son flexibles al conducir sus estudios; suelen crear su propio método; siguen directrices orientadoras pero nunca reglas; jamás dependen de un solo procedimiento o técnica.

Una vez enunciadas las características generales de la investigación cualitativa, resulta necesario comprender cuáles son las diferentes posturas al interior de ésta. Sin embargo debe quedar claro, antes de presentar someramente las distintas vertientes de la investigación cualitativa, que no se trata de métodos sino de marcos interpretativos. No podemos denominarlos *técnicas* debido a que lo que los distingue no son los mecanismos de recolección de datos sino el interés en uno u otro aspecto del fenómeno que se estudia. Tampoco se trata de métodos en el sentido cuantitativo del término, ya que no ofrecen un conjunto finito e inalterable de pasos para realizar una investigación. Son posturas teóricas provenientes de diversas disciplinas que comparten técnicas de recolección y análisis de datos, pero cuyos intereses sobre el fenómeno estudiado son diferentes. Veamos pues algunos de los principales marcos interpretativos al interior de la investigación cualitativa.

4.2 Posturas interpretativas dentro de la investigación cualitativa

- a) El **interaccionismo simbólico**, presentado en la Escuela de Chicago por Blumer, Goffman y Becker, define la realidad como una construcción social que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye en la interacción y al asumir diversas funciones en situaciones sociales determinadas. El interaccionismo estudia los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido (Bertely, 2000:23). Una variante posterior, denominada interaccionismo interpretativo, propone que se tengan en cuenta en mayor medida los factores socioculturales.
- b) La **etnometodología**, fundada por Harold Garfinkel en la década de los 60, se pregunta cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos. En este enfoque se considera que la realidad se produce localmente desde el interior de la situación gracias a la interacción de los participantes. Según Heritage (*apud* Flick, 2004:35) la etnometodología descansa sobre tres supuestos: 1. La interacción se organiza estructuralmente; 2. La contribución de las interacciones está moldeada por el contexto y a la vez lo renueva, y 3. Ningún orden detallado en la interacción se puede rechazar *a priori* como alterado, accidental o irrelevante.
- c) La **etnografía**, proveniente de la antropología, pretende describir lo que las personas de un lugar, grupo o estrato determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento. La pregunta central es: ¿qué está sucediendo aquí? O ¿Qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo? Es decir, su tarea principal es describir una cultura, entendida como el comportamiento y las creencias humanas, incluido el lenguaje, los sistemas de parentesco, los ritos, las estructuras económicas y la tecnología entre muchos otros aspectos. Algunos autores distinguen diferentes enfoques dentro de la etnografía, tales como la etnografía procesal, la etnografía

holística o clásica, la etnografía particularista, la etnografía transversal, la etnografía etnohistórica, los estudios cuasi-etnográficos y la microetnografía. En el campo de la educación la etnografía se ha empleado para describir y comprender contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Aunque todavía no se le considera un área de investigación independiente, es sin duda un enfoque que permite abordar de manera compleja los problemas y procesos de la educación. (Goetz & LeCompte, 1988:38).

- d) La **hermenéutica**, como disciplina moderna de la interpretación de textos, es propuesta por Dilthey a finales del siglo XIX. En el siglo XX esta teoría sufre transformaciones en su campo y en su metodología y se convierte en la base de un enfoque filosófico para el análisis de la comprensión y la conducta humanas. Gallagher (*apud* Álvarez-Gayou, *Ibid*:89) distingue cuatro corrientes: la hermenéutica conservadora, la hermenéutica dialógica, la hermenéutica crítica y la hermenéutica radical.
- e) Las **representaciones sociales**. La pregunta central de este enfoque es: ¿cómo el conocimiento compartido de tipo social y cultural influye en las experiencias individuales de percepción y acción? Moscovici (*apud* Flick, 2004:39) define una representación social como un sistema de valores, ideas y prácticas que permite a los individuos orientarse a sí mismos en su mundo material y social para dominarlo, del mismo modo posibilita la comunicación entre los miembros de una comunidad pues les proporciona un código para el intercambio social.
- f) La **fenomenología**, cuyo origen nos remite a Husserl, se caracteriza por centrarse en la experiencia personal en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. Descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad, la *reconstruirla*, la corporalidad y la relacionalidad. Las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo tal como lo vive, de modo que ésta sólo puede ser comprendida desde el interior de su propio contexto. De esta forma, los comportamientos humanos se conceptúan

por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones (Álvarez-Gayou, *op. cit.*, p. 86).

Este brevísimo panorama, aun dejando de lado propuestas como la teoría fundamentada, la fenomenografía y el análisis conversacional, muestra la variedad de posturas cualitativas desde las cuales un fenómeno puede ser estudiado, ya sea que se rescate la mirada particular de un sujeto o la interacción entre varios actores, se tomen en cuenta o no los factores sociales y culturales o bien que se haga acopio de datos de manera sincrónica o diacrónica.

¿Elegir un enfoque? ¿Apostar por una vertiente? Parece que no. No son pocos los autores (Bolívar y cols., 2001:136; Eisner, 1998:132; Flick, 2004:244; Woods, 1987:109) que hablan desde hace varias décadas de combinación y triangulación metodológica, entendida como la superposición de dos o más de los marcos interpretativos que ofrece la investigación cualitativa; esto con el fin de validar y enriquecer los datos obtenidos con métodos individuales para incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia del proceso de investigación.

A propósito de los diferentes momentos o periodos por los cuales se ha conformado la investigación cualitativa, Flick (2004:22) sostiene que ésta pasó de centrar su interés en la descripción más o menos objetiva del otro a un escenario metodológico ecléctico, donde los investigadores comenzaron a elegir y combinar los diferentes marcos interpretativos a su alcance, a lo cual sucedió una actitud crítica ante los continuos procesos de reconstrucción de la realidad conocida como la *crisis de la representación*. Ésta última fue superada posteriormente, cuando los marcos interpretativos fueron sustituidos o leídos como narraciones y no como teorías, empleados como herramientas y no como modelos. Ello implica que todo intento por canonizar o formalizar los métodos cualitativos resulta secundario e incluso irrelevante. No existe entonces una forma “correcta” o única de aplicar la metodología. Consecuentemente, la investigación

cualitativa “se convierte en una actitud específica basada en la apertura y la capacidad de reflexión del investigador” (Flick, 2004:24).

Se trata entonces más de una caja de herramientas que de un protocolo cerrado. La permeabilidad metodológica resulta un imperativo y no una inconsistencia o un buen consejo. Al respecto, Eisner considera que el uso de múltiples tipos de datos constituye un camino para fomentar la credibilidad. Recordemos que “una descripción no se forma sólo en virtud de lo que un investigador o evaluador particular extrae de la escena sino también en virtud de lo que un método o procedimiento excluye” (Eisner, *op. cit.*, p. 133). Como podemos ver, no se trata de una decisión excluyente que conlleve a la elección cerrada de una vertiente cualitativa sino del uso combinado de métodos de recolección de datos cuyos resultados puedan ser vistos a la luz de diferentes plataformas interpretativas.

4.3 Sobre etnografía y narrativa

Conforme a lo dicho anteriormente, consideramos que el presente trabajo es en esencia un estudio de caso efectuado bajo un marco etnográfico, pues busca comprender los significados que diferentes sujetos atribuyen a un mismo proceso; en este caso la certificación de la lectura en portugués. Pretendemos ir más allá de la descripción de una situación cotidiana e incluir el peso de factores históricos en la conformación del fenómeno estudiado. Deseamos comprender estructuralmente los escenarios institucionales, a nivel microsocial, es decir, buscamos articular las situaciones particulares documentadas con procesos sociales más amplios.

Como se verá más adelante, la técnica medular empleada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, de ahí que el *corpus* esté conformado en su mayoría por narraciones. Por ello presentaremos algunas consideraciones básicas sobre la etnografía como marco central

de esta investigación, una breve nota sobre los estudios de caso y por último algunos apuntes sobre la narrativa a fin de aclarar algunas características técnicas del *corpus*.

Etnografía.- La Etnografía, cuyos antecedentes podemos rastrear en la Antropología y en la Sociología, ha sufrido cambios sustanciales desde su origen hasta nuestros días. Aunque la Etnografía puede leerse ya en las crónicas de viaje de los siglos XVII y XVIII, en este apartado no nos referiremos a ella en ese sentido histórico sino en su acepción actual, entendida como un marco interpretativo interesado en comprender la realidad social desde el interior de un grupo. Las preguntas centrales de la Etnografía según Woods (*op. cit.*, p. 33) son: “¿Qué sucede aquí? ¿Cómo se tratan los individuos?”. Por la naturaleza de las preguntas, queda claro que el papel del observador es decisivo en el proceso de investigación, que los parámetros de validez son muy diferentes de los considerados en investigaciones experimentales y que la investigación no apunta hacia una generalización de los resultados. Nuestra pregunta es: ¿Qué debemos buscar para responder a tales interrogantes? ¿Dónde debemos detener la mirada? ¿Cómo ver desde dentro? El objetivo central de los trabajos etnográficos es comprender e indagar los significados y sentidos presentes en una situación dada, educativa en este caso. Atkinson y Hammersley (*apud* Flick, 2004:162) apuntan cuatro rasgos característicos de la investigación etnográfica:

- Fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular.
- Tendencia a trabajar primariamente con datos “no estructurados”.
- Investigación de un pequeño número de casos, quizá sólo uno, en detalle.
- Análisis de datos que implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma principalmente la forma de descripciones y explicaciones verbales.

Ahora bien, estas características intrínsecas de la investigación etnográfica arriba señaladas acarrearán más interrogantes si se les lee detenidamente: ¿Si dos sujetos realizan una investigación

etnográfica sobre un mismo caso los resultados son iguales? Si la respuesta es no, ¿las interpretaciones son subjetivas? ¿Ello significa que no son válidas? ¿Son generalizables?

Comentemos cada uno de estos aspectos sucintamente:

- a) **El observador.**- Debemos aceptar que la observación es en sí misma un quehacer interpretativo, pues el sujeto percibe el fenómeno siempre y naturalmente desde un solo “ángulo”. Con el tiempo ha quedado claro, en especial al interior de la investigación cualitativa, que el observador no involucrado, libre de valores, externo, ajeno al fenómeno que estudia es sólo un ideal. La perspectiva del investigador lo impregna todo y es necesario aceptar, no en detrimento del enfoque etnográfico, que la objetividad no es una de sus características. Lewis (*apud* Inclán, 1992:25) sostiene que “es muy fácil que la personalidad del observador anule las mejores intenciones de objetividad. En la interpretación final, un sesgo de este tipo es inevitable, es decir, desde el comienzo existe una inevitable interpretación.” ¿Debemos asumir esto como un problema o defecto de la investigación etnográfica? Desde la plataforma epistemológica de la propia Etnografía no se trata, desde luego, de una inconsistencia sino de una abierta postura de valoración del sujeto y de lo subjetivo entendido como aquello propio del sujeto y no como lo arbitrario o relativo.
- b) **Objetividad / Subjetividad:** Este binomio, relevante dentro de la investigación cuantitativa, ha sido replanteado desde posturas más complejas, tales como la que Eisner (*op. cit.*, p. 70) explica basado en Dewey: en principio, habrá de aceptarse que el mundo “no puede ser conocido en su estado reconstruirlos objetivo”, pues siempre se antepone nuestra percepción, nuestra parcialidad. Lo que sabemos sobre el mundo es siempre resultado de la interacción de éste con nuestra dimensión subjetiva; lo que tenemos es sólo la experiencia como resultado de la interacción de una entidad “objetiva” (el mundo) y una subjetiva (nosotros). Al resultado de dicha experiencia se le denomina “transactiva” y Eisner (*Ibíd.*, p.

71) señala tres criterios para valorar consideraciones transactivas: la *coherencia*, el *consenso* y la *utilidad instrumental*. La *coherencia* es un criterio que nos ayuda a determinar la credibilidad de una narración y depende de los rasgos estéticos de ésta, de la veracidad (no verdad) o exactitud, así como del origen diverso de las evidencias, lo cual permite la corroboración estructural. El *consenso* es una forma de corroboración múltiple que implica el acuerdo del investigador y los lectores en la veracidad de los hallazgos y las interpretaciones, es decir, el consenso no implica verdad sino autenticidad; la coherencia favorece el consenso. Por último, la *utilidad instrumental* es un atributo de aquellas investigaciones cualitativas que permiten comprender ampliamente una situación, anticipar o prever el rumbo que tomará un fenómeno y guiar a los lectores en la explicación de un escenario. Como podemos ver, la importancia de los informes de investigación radica en su calidad narrativa, en su veracidad, en el consenso de los actores involucrados y, consecuentemente, en su utilidad.

- c) **Validez:** A semejanza de la validez clásica, han surgido propuestas dentro de la investigación cualitativa que definen la validez como “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve” (Kirk y Miller *apud* Flick, 2004:238). Flick (*Ídem*) considera que este abordaje puede dar pie a tres errores: 1. Ver una relación o un principio donde no son correctos. 2. Rechazarlos donde efectivamente son correctos y 3. Hacer las preguntas equivocadas. Todavía más: considerar que un acto interpretativo puede ser juzgado como válido o no, ¿supone la existencia de una realidad independiente del observador, previa a las construcciones sociales, anterior a las percepciones? Como respuesta al problema de la validez, Hammersley (*apud* Flick, *op. cit.*, p. 239) propone un “realismo sutil” basado en las tres premisas siguientes:

∅ La validez del conocimiento no se puede evaluar con certeza. Los supuestos sólo se pueden juzgar por su plausibilidad y credibilidad.

- Ø Los fenómenos existen también con independencia de nuestras afirmaciones acerca de ellos. Nuestros supuestos sobre ellos sólo pueden aproximarse más o menos a estos fenómenos.
- Ø La realidad se hace accesible a través de las (diferentes) perspectivas sobre los fenómenos. La investigación pretende presentar la realidad, no reproducirla.

A partir de las proposiciones mencionadas, autores como Sergio García (2002)³ sostienen que la validez puede lograrse empleando estrategias como la *triangulación* (de tiempo, de espacio, de investigadores, metodológica, teórica y otras), la *saturación* (que consiste en reunir pruebas hasta que los datos se repitan o saturen, siempre tomando en cuenta las voces disonantes del fenómeno estudiado) y la *validez reconstruir* (la cual se obtiene al comparar los resultados del investigador con los del sujeto o grupo estudiado).

Por otra parte, autores como Bolívar y cols. (2001:134) consideran que la validez se alcanza en la medida en que son tomados en cuenta los siguientes aspectos:

- Entrevistar a individuos “representativos” del grupo;
- Complementar las entrevistas con otros medios (observaciones, documentos, notas).
- Saturar: recoger entrevistas hasta que se haya cubierto lo que se quería obtener, es decir, cuando ya no se manifieste ninguna dimensión nueva y proseguir dé lugar a repeticiones.
- Utilizar una estructura polifónica de los relatos: situar relatos “en paralelo” para que generen una visión complementaria;
- Tomar siempre en cuenta los casos más dispares dentro de un grupo o área.
- Entrevistar a las “personas críticas” de acuerdo a la metodología de saturación.
- Apoyarse en la propia credibilidad y coherencia interna de las historias;
- Triangular sistemáticamente datos y métodos.

En conclusión, la validez depende de la manera en que la información fue colectada, pero depende también de la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, las interpretaciones y la credibilidad de los hallazgos para aquellos que facilitaron la información.

³ Cfr. páginas 29, 31 y 32 de esta investigación.

d) **Generalización:** Debido a que los trabajos etnográficos se interesan por el estudio de realidades a nivel microsociales, la generalización de los resultados no es una de sus preocupaciones. Desde el momento en que las muestras no se seleccionan a partir de un criterio de representatividad, la posibilidad de generalizar los resultados parece descartada. Sin embargo, autores como Woods (*op. cit.*, p. 66) sostienen que hay una buena cantidad de maneras posibles para generalizar a través de la etnografía, por ejemplo la ampliación de muestras a partir de muestreos intencionados preliminares.⁴ Por su parte, Stake (1998:19) afirma que las denominadas *generalizaciones menores*, es decir, aquellas efectuadas a partir del estudio de casos, pueden también coadyuvar a la modificación de *generalizaciones mayores* o bien enriquecer el repertorio de casos que posee el lector, quien eventualmente podrá elaborar generalizaciones mayores apoyado en la visión de conjunto de casos equiparables.

Además de las puntualizaciones efectuadas arriba, es necesario responder a la pregunta: ¿es adecuada la etnografía para el estudio de fenómenos evaluativos?⁵, pues queda claro que un enfoque no es apropiado en sí mismo sino más o menos adecuado en función de la naturaleza de un fenómeno determinado.

Sobre la idoneidad del enfoque cualitativo para el estudio de prácticas evaluativas, Woods (*op. cit.*, p. 27) considera que la etnografía es una herramienta poderosa para analizar, por ejemplo, el impacto de los exámenes en una comunidad educativa determinada, la relación de éstos con el currículo y con la política educativa local, así como las posibilidades de instrumentación de

⁴ No debe confundirse el muestreo intencionado, en el cual los sujetos son seleccionados a partir de criterios previamente establecidos, con el muestreo teórico, consistente en ampliar una muestra intencionada inicial empleando como criterio los datos aportados por los sujetos abordados en una primera entrada al campo.

⁵ Cfr. páginas 64 y 65 de esta investigación.

procedimientos evaluativos diferentes, entre otros aspectos. Al respecto, Eisner (*op. cit.*, p. 92) distingue cinco dimensiones de la educación desde las cuales un investigador puede acercarse al fenómeno escolar. Una de estas dimensiones es la evaluativa, cuyo interés central es el estudio de las prácticas de evaluación, en especial las basadas en exámenes. Las interrogantes generales que él menciona a propósito del estudio de la dimensión evaluativa son las siguientes: “¿Cuáles son las consecuencias de examinar? ¿Cómo influye el hecho de examinar sobre lo que se aprende? ¿Qué valores fomentan las prácticas evaluativas que se llevan a cabo? ¿Cómo se emplean? ¿Qué aceptan y qué rechazan? ¿El contenido de las pruebas empleadas es válido? ¿Son relevantes para el currículo?” El alcance de estos cuestionamientos va más allá de una investigación en particular, pues la complejidad de las respuestas que demandan los hace generalizables, en cierto sentido, válidos en diferentes situaciones de investigación. Recuperaremos algunas de estas preguntas más adelante, cuando detallemos nuestro diseño de investigación.

Ahora bien, además de la afinidad ya mencionada entre los estudios sobre fenómenos evaluativos y la investigación cualitativa, consideramos pertinente traer a colación la siguiente premisa de Stake (*op. cit.*, p. 86): “Todos los estudios de evaluación son estudios de caso.” El cometido central de los estudios de caso es la comprensión de un fenómeno particular y evidentemente ello vale para los trabajos sobre fenómenos evaluativos debido a que se interesan por situaciones concretas (comisiones de evaluación, sistemas de examinación, coordinaciones dedicadas a la elaboración de pruebas, prácticas evaluativas en aulas, etc.) e intentan comprender su singularidad.

Los casos son sistemas acotados, integrados, complejos y en funcionamiento (*Ibíd.*, p. 16). No son temas ni problemáticas aisladas sino que están imbuidos en una estructura institucional, organizativa, en suma, social. Cuando un caso es elegido *a priori* se le denomina *estudio intrínseco de casos*, pues lo más importante es el interés del investigador en ese escenario

particular. Cuando el caso se selecciona de un conjunto debido a su tipicidad el objetivo del investigador es comprender un fenómeno general a partir del análisis profundo de un caso y a este tipo de estudio se le denomina *estudio instrumental de casos*. Por último, cuando se selecciona un conjunto de casos equiparables y se les estudia comparativamente, el propósito del investigador es comprender los efectos globales de un evento determinado (p. ej., una reforma educativa) en un contexto institucional amplio (p. ej., un distrito o una región). Estas investigaciones reciben el nombre de *estudios colectivos de casos*. El presente trabajo es un estudio intrínseco de caso que, aunque puede ampliar nuestra comprensión de escenarios similares de certificación de lenguas extranjeras, ha sido realizado fundamentalmente por el interés en el caso mismo, tal como se ha explicado en el apartado inicial de este trabajo (Véase la página 1).

Hasta aquí el sucinto repaso sobre etnografía. A continuación, tal como se dijo, presentaremos algunas características generales sobre la narrativa.

Narrativa.- La investigación narrativa, de origen sociológico, guarda una estrecha relación con la etnografía debido a que los *corpora* etnográficos son básicamente narraciones. Bolívar y cols. (*op. cit.*, p. 81) consideran que tanto la antropología como la etnografía han hecho aportaciones a la metodología narrativa en tres sentidos:

1. Desde su origen, toda investigación etnográfica es narrativa: es un discurso escrito, que recoge relatos de otros, y va dirigido a un público lector;
2. La antropología ha adoptado más decididamente –como etnobiografía o biografía etnográfica– el enfoque narrativo (la cultura-como-texto); y
3. A partir de 1980, en su orientación posmoderna, los propios textos antropológicos son analizados como discursos sobre el “otro”, cuya tarea deba ser reconstruirlos.

La metodología narrativa asume abiertamente que el investigador no puede acceder a la realidad de manera directa, como si se tratara de algo ya dado, sino a través de estructuras de construcción de lo real: las narraciones. Esta metodología resulta adecuada para el estudio de fenómenos institucionales tal como el que nos ocupa, pues entendemos la escuela como una construcción social hecha por personas, de ahí que resulte necesario rechazar la dicotomía entre individuo/institución, es decir, si comprendemos que la escuela no posee una historia ni un significado objetivo sino que los diferentes actores la construyen socialmente a través de las experiencias vividas en ella, tendremos que articular las miradas de los actores para revelar la configuración institucional a partir de las narraciones.

Las narraciones, como medio de creación de una identidad, muestran lo que los protagonistas enfatizan, la posición que se otorgan frente a la institución, lo que omiten, aquello sobre lo cual disienten y se contradicen. Sin embargo, el propio Bolívar (*Ibíd.*, p. 123) nos advierte sobre tres aspectos que pueden resultar problemáticos cuando se trabaja con narraciones:

- La experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es, de hecho, creada por el propio proceso del investigador.
- *Ilusión de inmediatez*: creer que todo es pertinente por el hecho mismo de ser una descripción individual auténtica.
- *Ilusión biográfica*: Dejarse llevar por el propio orden sugestivo del discurso biográfico, renunciando a todo ejercicio de reconstrucción. Confundir el relato de la vida con la vida misma.

Efectivamente, no podemos perder de vista los diferentes grados de representación imbricados en las narraciones, a saber: las historias narradas, las transcripciones de dichas historias y las interpretaciones hechas a partir de las transcripciones. En ocasiones, la distinción entre estos tres niveles se pierde y el investigador corre el riesgo de considerar que una transcripción es la

narración, o peor aún, que la narración es la experiencia en sí misma o bien, que las interpretaciones elaboradas por él se corresponden fielmente con la experiencia y no con el relato.

Hasta aquí nuestra nota sobre la narrativa. Después de este preámbulo sobre metodología, veamos el diseño de la presente investigación.

4.4 Diseño de la investigación

Una vez planteadas las coordenadas metodológicas relativas a la investigación cualitativa, explicaremos a continuación las características particulares del presente estudio intrínseco de caso, el cual se desarrolló de acuerdo a un marco interpretativo etnográfico y una metodología de tipo narrativo.

El presente trabajo tiene como objeto central de investigación el procedimiento institucional de certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera (PLE), actualmente realizado por la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el *campus* Ciudad Universitaria (CU). Como veremos más adelante, se trata de un fenómeno complejo por las relaciones institucionales que dicho centro guarda con otras entidades universitarias como las Facultades, el entramado que implica al interior del mismo, las consecuencias sociales que acarrea a cientos de pasantes y la complejidad teórica que comporta.

Las interrogantes en torno a este fenómeno surgen en diferentes niveles. Desde una perspectiva teórica podemos preguntarnos: ¿cuál es la concepción de la lectura que ha adoptado la CEC? ¿Se inclina por un modelo serial o interactivo? ¿Entiende la lectura como un proceso divisible o indivisible? ¿Considera que la comprensión es el resultado de la recuperación de significados previos y unívocos o la define como un evento individual? ¿Asume que el texto es un objeto portador de sentido o lo considera un sistema abierto susceptible de ser actualizado?

¿Supone que el proceso lector es ascendente o lo conceptúa como descendente? ¿Conciben al lector como un receptor o como un intérprete?

A nivel metodológico podemos preguntarnos: ¿Cómo se evalúa la lectura en PLE en la CEC? ¿Por qué se evalúa así? ¿Ha habido otros procedimientos de evaluación? ¿Cuáles? ¿Por qué se evalúa mediante pruebas de respuesta estructurada? ¿Cuáles fueron los argumentos para adoptar tal procedimiento? ¿En qué momento histórico surgieron? ¿Cuál es el proceso de diseño de pruebas que sigue la CEC? ¿Cómo se elige al equipo que diseña las pruebas? ¿Cuál es el tiempo de vida de una prueba para la CEC? ¿Cuáles son los criterios de selección de textos que se emplean en los exámenes? ¿De cuándo data su concepción del proceso lector? ¿La bibliografía especializada la presenta como reciente o corresponde a un modelo tradicional?

Acerca de la audiencia de los exámenes, surgen las siguientes interrogantes: ¿Quiénes requieren certificar su competencia lectora en PLE en la UNAM-CU? ¿La lectura en portugués se les requiere obligatoriamente o tienen otras opciones? ¿Cuál es el perfil de los evaluados? ¿Vinculan el portugués con su formación académica? ¿Cómo? ¿Qué opinan del proceso de certificación de la lectura en PLE?

A nivel institucional podemos formularnos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la base legislativa de la certificación de la lectura en PLE? ¿Qué relación guarda la CEC con otras instancias al interior del CELE y más allá de éste? ¿Quiénes son los actores del proceso de certificación de la lectura en PLE? ¿Cómo se interrelacionan? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Coinciden? ¿Cuál es el papel de las Facultades en el proceso de certificación? ¿Qué requieren las Facultades a sus alumnos en relación a la lectura? ¿Cuáles son los planes de estudio que consideran la lectura en portugués un requisito de titulación? ¿Cómo lo determinan?

La dimensión genealógica del proceso de certificación de la lectura también resulta importante. Al respecto, nos preguntamos: ¿De cuándo data la certificación de la lectura en PLE

en la UNAM? ¿Quiénes han sido responsables de esta labor? ¿Qué opinaban los antiguos actores del proceso de certificación sobre el mismo? ¿Qué cambios ha sufrido el procedimiento de certificación?

Como podemos ver, las interrogantes presentadas no agotan el fenómeno que nos ocupa y, contradictoriamente, son demasiadas para una investigación limitada como la presente. Sin embargo, conscientes de que la certificación de la lectura en PLE es un proceso multidimensional y que su complejidad rebasa el tiempo considerado para este trabajo, nos centramos en las siguientes tres preguntas:

- ¿Desde cuándo se certifica la lectura en PLE en la UNAM-CU?
- ¿Cuál es el objetivo de los diferentes actores del proceso de certificación de la lectura en PLE en el CELE de la UNAM-CU y cómo se interrelacionan estos propósitos?
- ¿Qué concepción del proceso lector subyace al diseño de pruebas de certificación de la lectura en PLE en la CEC del CELE de la UNAM-CU?

Los objetivos específicos emanados de las interrogantes fueron los siguientes:

- Rastrear el origen del requisito de certificación de la lectura en PLE en el CELE de la UNAM-CU.
- Comprender el funcionamiento institucional de la certificación de la lectura en PLE en el CELE de la UNAM-CU.
- Conocer a fondo la concepción de la lectura que cada uno de los actores del fenómeno de certificación posee y comprender cómo se interrelacionan o excluyen tales concepciones.

En un principio, pensamos que los informantes centrales del proceso de certificación de la lectura en PLE serían los alumnos, por lo cual iniciamos la muestra seleccionando a los estudiantes matriculados en el curso de comprensión lectora impartido en el CELE-CU en el semestre 2006-1. La información que ellos aportaron se empleó para seleccionar al resto de los

actores con el criterio de muestreo teórico (Bolseguí y Fuguet, 2006:212; Flick, 2004:78; Osses y cols., 2006:4; Woods, 1987:171). Esta estrategia de muestreo de informantes consiste en seleccionar inicialmente individuos que estén involucrados en el fenómeno a diferentes niveles, ya sea como receptores, como responsables, como evaluadores externos, etcétera, con el propósito de acopiar una gama amplia de perspectivas. Lo anterior significa que el grupo de informantes no se define con anterioridad sino que su estructura emerge conforme la investigación avanza. El tamaño de la muestra se determinó de acuerdo al criterio de saturación.

Finalmente, los tipos de informantes seleccionados fueron los siguientes:

- a. Profesores: fueron seleccionados los profesores en ese momento responsables del curso de comprensión de lectura en portugués que se imparte en el CELE-CU, quienes han impartido dicha asignatura por más de 10 años y han diseñado un libro de texto sobre comprensión de lectura en PLE para universitarios que desean prepararse para la prueba de certificación. Estos docentes tienen una visión externa del diseño de pruebas, pues no han colaborado anteriormente con la CEC, pero conocen casos individuales de sustentantes aprobados y reprobados en la certificación que han pasado por sus aulas.
- b. Certificadores: fue seleccionado el responsable del diseño de pruebas de comprensión de lectura en PLE para la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) del CELE-UNAM. Consideramos clave su participación debido a que posee una visión interna del proceso de certificación en sus dimensiones teórica y metodológica, conoce las decisiones institucionales para la selección de textos, diseño de reactivos, administración y actualización de los instrumentos de certificación.
- c. Jefe de Departamento: se seleccionó a un exjefe del Departamento de Portugués con el propósito de indagar sobre la relación de dicha instancia con la CEC. Se eligió al jefe con

mayor número de años en el cargo con el propósito de rastrear información tanto actual como antigua.

- d. Vicepresidente de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE): se eligió al vicepresidente de la COELE, comisión responsable de asesorar a las entidades académicas que desarrollan actividades en el campo de las lenguas extranjeras, tales como docencia, evaluación, acreditación e investigación al interior de la UNAM. Resultó clave la participación del vicepresidente de la COELE dada su perspectiva suprainstitucional del fenómeno de la certificación de lenguas extranjeras.
- e. Alumnos: como ya se dijo, inicialmente se seleccionó a 7 alumnos del curso de comprensión de lectura en PLE impartido por el CELE-CU durante el semestre 2006-1. Su colaboración fue muy importante porque, aunque no habían sustentado pruebas de certificación, estaban familiarizados con el proceso visto en clase y conocían como destinatarios el desarrollo del curso de lectura en PLE.

Se emplearon métodos de recolección de evidencias orales y documentales. A continuación explicamos cada uno de ellos.

- 2 **Entrevistas.**- Consideramos que la entrevista cualitativa fue el instrumento más adecuado para abordar a los informantes debido a su flexibilidad, pues permite un diseño emergente, no estandarizado ni predeterminado, sensible a las diferencias e intereses de cada sujeto. Aunque, en efecto, está concebida a partir de un tema central, la entrevista cualitativa posee una naturaleza dinámica capaz de revelar las construcciones de significado que elabora cada individuo y resulta idónea para obtener información a profundidad porque es posible formular preguntas a partir de las intervenciones de los

informantes, quienes pueden también plantear interrogantes propias (Bolseguí y Fuguet, *op. cit.*, p. 214).

Los 12 sujetos que conformaron la muestra fueron entrevistados individualmente entre marzo y junio de 2006. Las sesiones de grabación de audio se hicieron en cubículos del CELE en privado y con autorización de los informantes. Se grabaron 7 horas con 25 minutos en total. A excepción de los alumnos, quienes requirieron entrevistas más dirigidas, el resto de los sujetos fueron entrevistados sin un listado predeterminado de preguntas, salvo un comentario sobre su trayectoria académica que se les requirió al inicio. En algunos casos, la entrevista se grabó en dos sesiones debido a la disponibilidad de tiempo de los informantes.

En el caso de los alumnos, el fuerte ausentismo del grupo dificultó un acopio mayor de información, pues en 8 visitas al aula, sólo se logró entrevistar a 7 estudiantes de un grupo de 20, sin embargo resulta muy significativo para esta investigación dicho ausentismo, pues, como se verá más adelante, parece una consecuencia del propio proceso de certificación.

2 Registro de fuentes de información existentes.- Wittrock (1987:98) denomina *fuentes de información existentes* a un abanico amplio de evidencias orales y documentales no propiciadas por el investigador, tales como publicaciones en boletines, reglamentos, informes, estadísticas oficiales e incluso documentos privados como apuntes personales y agendas.

La información existente es valiosa debido a que está libre del inevitable efecto que suele causar el investigador en una situación de recolección propiciada. Debido a que se trata de información auténtica, su confiabilidad es alta y resulta muy adecuada para corroborar los datos provocados por el investigador, como los generados a partir de entrevistas (Taylor y Bogdam, *op. cit.*, p. 149). Además de lo anterior, Wittrock (*Ibíd.*, p. 105) subraya que este tipo de información,

característica de investigaciones históricas y sociológicas, es económica, única y reveladora cuando se analiza en conjunción con otras fuentes como entrevistas u observaciones; sin embargo, este autor nos advierte sobre su uso e interpretación, la cual debe realizarse cuidadosamente siempre dentro de las coordenadas situacionales del hallazgo.

La información generada a partir de las entrevistas se corroboró con múltiples documentos y discursos existentes que fueron colectados entre enero y junio de 2006. Los criterios para evaluar la calidad y utilidad de los documentos acopiados fueron los siguientes (Knobel y Lankshear, 2003:113):

- Reunir solamente documentos completos.
- Acopiar únicamente documentos originales o copias fieles de los originales.
- Compilar sólo documentos fechados.
- Recabar únicamente documentos relevantes para los objetivos de investigación.

A continuación, presentamos una lista (en orden cronológico) de cada uno de los documentos que conforman este archivo.

Registro de fuentes de información existentes

1	Expediente 12, Caja 16, ramo <i>Dirección</i> , subramo <i>Secretaría</i> , serie <i>Alumnos</i> , subserie <i>Solicitudes y asuntos varios</i> , folios 46-48. Archivo Histórico del CESU, [Conjunto de tres cartas de alumnos de la Escuela de Medicina al entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública sobre el requisito referente al curso de inglés].
2	“Grado de dominio que tienen los alumnos del idioma inglés en 1959”, <i>Gaceta de la Universidad</i> , vol. IX, núm. 32, 20 de agosto de 1962, pp. 4-5.
3	“Exámenes de idiomas”, <i>Gaceta UNAM</i> , 3ª época, vol. 1, núm. 11, 30 de septiembre de 1970, p. 3.
4	<i>Informe UNAM 1975</i> , (1975), México: UNAM.
5	“El Centro de Lenguas Extranjeras anuncia un curso de portugués”, <i>Gaceta UNAM</i> , 3ª época, vol. XIV, núm. 4, 12 de noviembre de 1976, p. 5
6	<i>Informe UNAM 1976</i> , (1976), México: UNAM.
7	<i>Informe UNAM 1977</i> , (1977), México: UNAM.
8	“En el CELE se aplican los mejores métodos de enseñanza del mundo”, <i>Gaceta UNAM</i> , 4ª época, vol. II, núm. 8, 26 de enero de 1978, p. 3.
9	<i>Informe UNAM 1978</i> , (1978), México: UNAM.
10	<i>Reglamento interno del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> , aprobado por la Secretaría de la Rectoría en el año de 1979.
11	“Cursos de idiomas en el CELE” en <i>Boletín CELE UNAM, Órgano de Información del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> , Año 1, núm. 1, junio de 1980, pp. 9-10.
12	“Coloquio de comprensión de lectura en lengua extranjera” [Anuncio], <i>Gaceta UNAM</i> , 4ª época,

	vol. IV, núm. 73, 23 de octubre de 1980, p. 26.
13	<i>Informe UNAM 1980</i> , (1980), México: UNAM.
14	HIJAR, Cristina G. de, “Coloquio de comprensión de lectura en lengua extranjera”, <i>Boletín del CELE UNAM, Órgano de Información del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> , Año 1, núm. 3-4, octubre de 1980/enero de 1981, p. 1.
15	<i>Informe UNAM 1981</i> , (1981), México: UNAM.
16	SILVA, Helena da, “Curso activo de portugués: ¿adquisición o aprendizaje de competencia comunicativa en L2?”, <i>Boletín del CELE UNAM, Órgano de Información del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> , Año II, núm. 9-10, octubre 1981/enero 1982, p. 3.
17	MORENO de Alba, José, “A quince años de la creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras” en <i>Boletín del CELE UNAM, Órgano de Información del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> , Año II, núm. 11, febrero-marzo de 1982, p. 1.
18	<i>Informe UNAM 1982</i> , (1982), México: UNAM.
19	<i>Informe UNAM 1983</i> , (1983), México: UNAM.
20	<i>Informe UNAM 1984</i> , (1984), México: UNAM.
21	<i>Informe UNAM 1985</i> , (1985), México: UNAM.
22	<i>Informe UNAM 1986</i> , (1986), México: UNAM.
23	<i>Informe UNAM 1987</i> , (1987), México: UNAM.
24	CELE, <i>Seminarios de Diagnóstico</i> , 1998 [Documento], Biblioteca Stephen A. Bastien del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.
25	<i>Informe UNAM 1988</i> , (1988), México: UNAM.
26	<i>Informe UNAM 1989</i> , (1989), México: UNAM.
27	ORTIZ Provenzal, Alma, “El requisito de idiomas para estudiantes universitarios ¿Una necesidad académica o sólo un trámite administrativo?” [Acta de ponencia], Foro local conjunto CELE-CEPE, mesa 1, 19 de febrero de 1990.
28	<i>Informe UNAM 1991</i> , (1991), México: UNAM.
29	BREÑA, Emelia, <i>Criterios para uniformar la presentación de los exámenes de comprensión de lectura de alemán, francés, inglés, italiano y portugués</i> . [Documento], Coordinación de Evaluación y Certificación, [s. a.].
30	RIVERA Barrera, Margarita, (09/1992), “Diversos aspectos de un curso de comprensión de lectura a nivel posgrado”, <i>VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas</i> . Compiladores Fernando Castaños y Franca Bizzoni, México: UNAM, Coordinación de Difusión Cultural / CELE, p. 63.
31	GILBÓN y cols., (09/1992), “Los cursos de lectura en lengua extranjera en el CELE y CEPE de la UNAM: Tradición y cambio”, <i>VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas</i> . Compiladores Fernando Castaños y Franca Bizzoni, México: UNAM, Coordinación de Difusión Cultural / CELE, p. 25.
32	<i>Informe UNAM 1992</i> , (1992), México: UNAM.
33	<i>UNAM Memoria 1993</i> , (1993), México: UNAM.
34	ORTIZ Provenzal, Alma (17/06/1991) “Coordinación de Evaluación y Certificación” en <i>Boletín del CELE</i> núm. 6, abril-junio de 1991, México: CELE-UNAM.
35	ORTIZ Provenzal, Alma (10/1994) “Exámenes en el CELE”, <i>Boletín del CELE</i> núm. 1, octubre de 1994, México: CELE-UNAM, p. 24.
36	<i>UNAM Memoria 1994</i> , (1994), México: UNAM.
37	<i>UNAM Memoria 1995</i> , (1995), México: UNAM.
38	<i>Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Información general</i> , editado por Aurora Marrón y Alma Ortiz, México, CELE / UNAM, 1996.
39	<i>UNAM Memoria 1997</i> , (1997), México: UNAM.
40	MARRÓN Orozco, María Aurora (2001) <i>Informe de actividades 1997-2000</i> , México: UNAM.
41	<i>UNAM Memoria 1998</i> , (1998), México: UNAM.

42	<i>UNAM Memoria 2000</i> , (2000), México: UNAM.
43	<i>UNAM Memoria 2001</i> , (2001), México: UNAM.
44	<i>UNAM Memoria 2002</i> , (2002), México: UNAM.
45	<i>UNAM Memoria 2003</i> , (2003), México: UNAM.
46	“Creación de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras. Integración y funciones.”, <i>Gaceta UNAM</i> , 16 de junio de 2003, p. 24.
47	ORTIZ Provenzal, Alma (12/2004), [Memorando dirigido a la Lic. Bárbara Byer, Coordinadora de Evaluación y Certificación del CELE de la UNAM], Asunto: <i>Análisis estadístico del Banco de Exámenes de Portugués</i> .
48	<i>Lansce, Cursos de comprensión de lectura en 3 semanas</i> , [cartel], recolectado durante el semestre 2006-1 en el edificio A del CELE.
49	Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (2007). <i>La enseñanza de lenguas en la UNAM</i> . México: UNAM Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes. Consultado en http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_colele_jun-08.pdf

El archivo arriba presentado resultó relevante para la presente investigación porque permitió corroborar la información emanada de las entrevistas, nos proveyó de “lecturas” particulares sobre el procedimiento de certificación y tuvimos acceso a perspectivas anteriores, lo cual nos permitió reconstruir las prácticas iniciales de certificación efectuadas por el CELE-CU.

Además del archivo sobre certificación arriba referido, se grabó una ponencia presentada por un equipo de cuatro investigadores, que incluía a la entonces jefe de la CEC, en el 12° Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras organizado por el CELE del 9 al 11 de agosto de 2006, titulada “¿Qué implica diseñar exámenes de comprensión de lectura en línea?”. La grabación de audio tiene una duración de 37 minutos. Aunque se trata de una fuente oral de información, no la agrupamos dentro de las entrevistas por tratarse de una evidencia auténtica y no de datos propiciados por nosotros.

Esta evidencia resultó importante no sólo por su autenticidad sino porque nos reveló las preocupaciones actuales de la CEC a través de sus propósitos de investigación. Ello nos permitió atisbar el derrotero que dicha área desea seguir para mejorar, en su opinión, el procedimiento de certificación de la lectura en LE.

Una última fuente de información existente consistió en la conformación de una lista sobre las Facultades de la UNAM-CU y los idiomas que ahí son aceptados para acreditar la lectura en una lengua extranjera como requisito para titulación. La información referente sólo al nivel de licenciatura se tomó de tres fuentes:

- La página electrónica de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) <http://www.dgae.unam.mx/planes/carrerax.html>, cuya fecha de actualización en ese momento era 23 de noviembre de 2004. La consulta se llevó a cabo el 15 de noviembre de 2005.
- Los portales electrónicos de las Facultades que componen el *campus* de Ciudad Universitaria, en el apartado de requisitos de titulación. La consulta se llevó a cabo en enero de 2006.
- Las áreas de titulación de las Facultades, vía telefónica. La consulta se llevó a cabo en enero de 2006.

Los datos resultantes se vaciaron en una lista organizada por licenciatura y Facultad, misma que puede consultarse en el anexo 1. Esta lista fue empleada para corroborar la información proporcionada por los estudiantes del curso de lectura en PLE y por el presidente de la COELE, así como para analizar la política lingüística de las Facultades en relación al requisito de lectura en PLE.

La información cualitativa obtenida a partir de la aplicación de entrevistas se analizó siguiendo las fases de categorización, análisis e interpretación. A continuación explicamos cada uno de estos tres momentos del procesamiento de las evidencias.

El criterio para segmentar en unidades las transcripciones de las entrevistas fue temático. Consideramos adecuado este criterio debido a que respeta la estructura narrativa de los relatos y no se establece previamente. Encontramos poco pertinentes para nuestros propósitos los criterios de segmentación espaciales, temporales y gramaticales porque, basándonos en éstos, las unidades surgen sin atender al contenido del discurso, es decir, arbitrariamente, ya que se toman como

referencia rangos de palabras o lapsos fijos de tiempo, por ejemplo (Osses y cols., 2006:6; Rodríguez y cols., 2005:140).

Una vez transcritos y segmentados los registros procedimos a una categorización de tipo inductivo, buscando rasgos que agrupamos en función de la semejanza temática, lo cual dio como resultado cinco categorías, es decir, asignamos a cada segmento un indicativo para concluir el proceso de codificación abierta. Partiendo de las categorías que arrojó la codificación abierta, identificamos características diferenciales al interior de cada una de éstas con el propósito de generar subcategorías (codificación axial) (Bolsegí y Fuguet, 2006:218; Fernández Núñez, 2006:5; Flick, 1998:192; Osses y cols., 2006:5, 18; Rodríguez y cols., 2005:141).

Después de la categorización inicial y de la búsqueda de subcategorías obtuvimos el siguiente listado. Referimos entre paréntesis los códigos asignados.⁶

+

⁶ En el anexo 2 puede consultarse un ejemplo de codificación abierta y axial de un segmento de las transcripciones.

<p>1 Dimensión genealógica (GEN)</p> <p>1 Origen del CELE (CELE)</p> <p>2 Origen y antecedentes del proceso de certificación (CERT)</p> <p>3 Origen del <i>Curso de comprensión de lectura en portugués</i> (CCL)</p> <p>4 Origen y antecedentes de la CEC (CEC)</p> <p>5 Origen y antecedentes de la COELE (COE)</p>
<p>2 Dimensión teórica (TEO)</p> <p>1 Concepciones de la lectura (LEC)</p> <p>2 Concepciones de la evaluación de la lectura (EVL)</p> <p>3 Necesidades de los alumnos en relación a la lectura (NAL)</p>
<p>3 Dimensión perceptiva sobre... (PER)</p> <p>1 Los alumnos (ALU)</p> <p>2 Los profesores del <i>Curso de comprensión de lectura en portugués</i> (PRO)</p> <p>3 Los diseñadores de pruebas de comprensión de lectura en portugués (DIS)</p> <p>4 Las Facultades de la UNAM-CU (FAC)</p> <p>5 La COELE (COELE)</p>
<p>4 Dimensión estructural (EST)</p> <p>1 Interacción entre la CEC y el <i>Curso de comprensión de lectura en portugués</i> (CEC/CCL)</p> <p>2 Interacción entre la CEC y el Departamento de Portugués (CEC/DEP)</p> <p>3 Interacción entre la CEC y la COELE (CEC/COE)</p> <p>4 Interacción entre la COELE y las Facultades (COE/FAC)</p> <p>5 Interacción entre las actividades académicas de los alumnos relativas a la lectura y el <i>Curso de comprensión de lectura en portugués</i> (AAA/CCL)</p>
<p>5 Dimensión metodológica (MET)</p> <p>1 Los criterios para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura en portugués (CRT)</p> <p>2 El procedimiento de elaboración de pruebas de comprensión de lectura en portugués (EPC)</p> <p>3 Las alternativas metodológicas de evaluación de la lectura expresadas por otros actores (ALT)</p>

Una vez categorizadas el total de las transcripciones procedimos a agrupar segmentos provenientes de distintos informantes con ayuda de los códigos previamente establecidos. El agrupamiento se registró en diagramas con base en los cuales se llevó a cabo la interpretación final de los datos.

Por su parte, los documentos del archivo fueron analizados mediante un enfoque genérico directo o análisis de categoría (Knobel y Lankshear, *op. cit.*, p. 119). El propósito central en este procedimiento es identificar los diferentes significados de un concepto o fenómeno para sus implicados, en este caso, la lectura. Las preguntas centrales empleadas para el análisis de los documentos se enlistan a continuación:

- ¿Cuáles son los diferentes significados de certificación que muestran los documentos?
- ¿Cuál es el propósito de la certificación de la lectura que presentan los documentos?
- ¿Cuáles supuestos se formulan acerca de la lectura y su evaluación en los textos seleccionados?
- ¿Los intereses de quién(es) se ven favorecidos o afectados por cada una de las diferentes concepciones de la lectura de cada documento?
- ¿Cómo se interrelacionan o “ignoran” los textos pertenecientes a la misma época?

El procedimiento de análisis fue similar al efectuado en las transcripciones de las entrevistas: los textos se leyeron varias veces para marcar los segmentos referentes a la certificación de la lectura en PLE. A partir de los subrayados se organizaron los fragmentos con base en las mismas categorías previamente establecidas mediante el análisis temático de las entrevistas, distinguiendo primero pasajes similares y después segmentos disímiles. Finalmente, la información de cada categoría se contrastó en paralelo con los datos obtenidos a partir de las entrevistas, de la ponencia y de la lista de Facultades.

La validez y la confiabilidad de la investigación dependieron de la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, así como de la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, las interpretaciones y la credibilidad de las categorías encontradas para los sujetos que colaboraron. En lo que respecta a la generalización de la investigación, ya hemos dicho que desde la perspectiva etnográfica y narrativa, ésta no es una prioridad; el interés central es poner de manifiesto los significados singulares de un caso (estudio intrínseco) que, no

obstante, puede aportarnos comprensión de otros similares y, en esa medida, podría ser generalizable de algún modo. Los tipos de triangulación que se tomaron en cuenta fueron la de métodos de recolección de datos (entrevistas y documentos) y la de perspectivas.

Resumiendo, en este capítulo planteamos las interrogantes metodológicas generales de nuestra investigación, mismas que revelaron la complejidad del fenómeno que nos ocupa; posteriormente ofrecimos un panorama sobre la investigación cualitativa: enumeramos tanto sus características generales (inductiva, holística, narrativa, interpretativa, etc.) como las principales vertientes que agrupa (etnometodología, etnografía, hermenéutica, fenomenología, etc.). Más adelante ampliamos nuestra nota inicial sobre etnografía a fin de esclarecer algunos aspectos metodológicos que suelen ser polémicos (la presencia del observador, la relación objetividad / subjetividad, la validez y la generalización). Finalmente, antes de presentar el diseño de investigación, justificamos el empleo de una plataforma etnográfica para estudios intrínsecos de caso en el área de evaluación y comentamos su relación con la narrativa.

Para finalizar adjuntamos la siguiente tabla que describe los aspectos metodológicos generales de nuestro diseño.

Tabla: Características metodológicas generales del diseño de investigación

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Rastrear el origen del requisito de certificación de la lectura en PLE en el CELE de la UNAM-CU. • Comprender el funcionamiento institucional de la certificación de la lectura en PLE en el CELE de la UNAM-CU. • Conocer a fondo la concepción de la lectura que cada uno de los actores del fenómeno de certificación posee y comprender cómo se interrelacionan o excluyen tales concepciones.
Sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1, pasante de Biología • Entrevistado 2, pasante de Actuaría • Entrevistado 3, 6º semestre de Lengua y Literaturas Hispánicas • Entrevistado 4, pasante de Medicina Veterinaria y Zootecnia • Entrevistado 5, 6º semestre de Estudios Latino Americanos • Entrevistado 6, 8º semestre de Biología • Entrevistado 7, 3er semestre de Física • Entrevistado 8, Docente del curso de comprensión de lectura en portugués • Entrevistado 9, Docente del curso de comprensión de lectura en portugués • Entrevistado 10, Certificador en la Coordinación de Evaluación y Certificación • Entrevistado 11, Exjefe del Departamento de Portugués • Entrevistado 12, Exvicepresidente de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE)
Muestra	Muestreo intencionado en la fase preliminar; posteriormente muestreo teórico. Delimitación de la muestra mediante criterio de saturación.
Recolección de evidencias	<p>I Orales</p> <p>1 Propiciadas: Entrevistas cualitativas co-estructuradas</p> <p>2 No propiciadas: Grabación de ponencia</p> <p>II Documentales</p> <p>1 Propiciadas: Tabla de requisitos de titulación para licenciatura</p> <p>2 No propiciadas: Reglamentos, memorandos, carteles, artículos, anuncios y cartas.</p>
Fases del análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación (bajo un criterio temático) • Categorización (de tipo inductiva) • Codificación (abierta y axial) • Análisis (enfoque genérico directo)
Validez	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulación de métodos de recolección de evidencias • Triangulación de perspectivas • Uso de criterio de saturación
Tipo de generalización	Menor
Tipo de estudio	Estudio intrínseco de caso.

Sin más preámbulo, presentamos a continuación el relato generado a partir de la información recabada.

Por cierto, lo último que debemos temer es vernos escarnecidos: efectivamente, nos encontramos en un terreno en el que son tantas las verdades que hay que decir —verdades tormentosas, terribles, imperdonables—, que desde luego no faltará contra nosotros el odio más puro. En ciertas ocasiones será solamente el furor el que sugerirá una risa incómoda.

(Friedrich Nietzsche, 2000)

5 Relato del análisis

5.1 Sobre el relato

El relato que presento a continuación es el resultado del análisis de las evidencias recabadas mediante entrevistas y búsqueda de documentos existentes (reglamentos, boletines, artículos, carteles y otros). Su propósito central es mostrar un conjunto de perspectivas sobre la certificación de la lectura en portugués para contribuir a la comprensión de dicho fenómeno desde diferentes momentos y ángulos. Debido a que fue redactado con base en las dimensiones obtenidas a partir de la categorización, convergen en él evidencias de cada una de estas dimensiones (genealógica, teórica, perceptiva, estructural y metodológica). A continuación explico brevemente cada una de ellas.

La dimensión genealógica responde a interrogantes tales como: ¿Desde cuándo se certifica la lectura en portugués? ¿Cómo surgió tal iniciativa? ¿Cuáles son las diferentes instancias institucionales que han sido responsables de la certificación de la lectura en lengua extranjera? ¿Qué importancia han dado al portugués las diferentes Facultades? ¿Dicha relevancia ha menguado o se ha incrementado?

La dimensión teórica agrupa cuestionamientos relativos a la concepción de la lectura y su relación con la evaluación en diferentes momentos y ámbitos universitarios, particularmente al interior del CELE, entre los que podemos mencionar los siguientes: ¿Qué entienden por lectura los diferentes actores del proceso? ¿Cómo ha cambiado la concepción de la lectura a lo largo del

tiempo en el ámbito de la certificación en el CELE? ¿Cuál es la concepción actual de la lectura a partir de la cual se diseña la certificación? ¿Qué se ha evaluado de la lectura en diferentes momentos administrativos? ¿El proceso? ¿El producto? ¿Con qué textos? ¿Especializados, de divulgación, extensos, breves? ¿Mediante pruebas, de qué tipo?

La dimensión perceptiva concentra todas las afirmaciones y evidencias que proporcionan información sobre cómo se ven los actores del proceso de certificación y cómo ven a otras entidades o sujetos que también participan en el proceso, cómo se perciben y cómo perciben a otros, cuál es el rol que asumen como propio y qué consideran que corresponde a otros.

La dimensión estructural está estrechamente relacionada con la anterior, pues busca principalmente las relaciones que se establecen entre un actor o entidad participante en el proceso de certificación y otro. ¿Cuáles son sus puntos de contacto? ¿En qué coinciden y en qué divergen? ¿Comparten un mismo objetivo o cada quién tienen un propósito propio? ¿Sus representaciones sobre la lectura son semejantes o parten de plataformas teóricas diferentes? ¿Colaboran entre sí o trabajan independientemente? ¿Cómo afecta o favorece la estructura conformada por los diferentes sujetos al proceso de certificación de la lectura?

En la última dimensión, denominada metodológica, se conjuntaron las indagaciones relacionadas con los diferentes procedimientos evaluativos que se han empleado para certificar la lectura particularmente en el CELE. Responde a preguntas como: ¿Cuáles han sido los diferentes procedimientos de certificación de la lectura empleados? ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de los diferentes procedimientos empleados? ¿Cuáles han sido los criterios de elaboración de pruebas? ¿Cómo se establecieron? ¿Qué relación guardan con las bases teóricas de la lectura? ¿Cómo se diseñan las pruebas? ¿Cuál es el tiempo de vida de un examen? ¿Cuáles son los efectos que han acarreado el uso de determinados procedimientos de evaluación?

Como podemos ver existen puntos de contacto fuertes entre una dimensión y otra, tales como la evidente interrelación entre la estructura institucional del fenómeno de la certificación de la lectura y el diseño de pruebas de certificación, o la innegable dependencia entre la genealogía del CELE y la actual concepción de la lectura en lengua extranjera.

En un primer intento, el relato se presentaría por dimensiones, ahondando en las interrogantes propias de cada una, pero la construcción de relatos-estanco se dificultó cada vez más dada la fuerte relación entre las dimensiones ya señaladas. Debido a lo anterior vertí el análisis en una sola narración que conjuga las cinco dimensiones encontradas, contraponiendo constantemente perspectivas, evidencias, efectos, surgimientos y concepciones sobre la certificación de la lectura. El resultado fue un relato complejo, orgánico, que, aunque responde a una lógica laxamente diacrónica, puede leerse en diferentes direcciones, ya sea rastreando antecedentes, o bien buscando divergencias entre los actores.

Tratar de dar respuesta a las preguntas antes mencionadas no ha sido fácil, básicamente por dos razones: en primer lugar, no dispongo del tiempo que requiere una búsqueda tan exhaustiva y minuciosa y, por otra parte, los datos que narran la historia de la certificación de la lectura en portugués —por lo menos aquellos previos a la creación del CELE— son difíciles de localizar. Ya Gilbón y Molina (1994:8) han señalado una dificultad similar en la obtención de datos para su investigación sobre los antecedentes de la elaboración de materiales de comprensión lectora en lengua extranjera en el Valle de México. Sin embargo, considero que el presente relato coadyuva a una comprensión estructural, diacrónica, en suma, compleja sobre el fenómeno de la certificación de la lectura en portugués, la cual es fundamental para reflexionar sobre este creciente fenómeno y parece necesaria en vísperas del cambio y del replanteamiento de la certificación en un contexto suprainstitucional. Vayamos al relato.

5.2 Comentarios a la certificación de la lectura en portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, *campus* Ciudad Universitaria

De acuerdo con un expediente resguardado en el Archivo Histórico del antiguo CESU [1]⁷, los orígenes de la certificación de lenguas extranjeras como requisito para estudios universitarios se remontan a 1872. Es evidente que no podemos afirmar ni remotamente que éste sea el origen de la certificación de la CL en la UNAM pues, muy probablemente, en los días de la Real y Pontificia Universidad el papel de las lenguas extranjeras ya era relevante para los estudios de licenciatura. Lo cierto es que estos documentos revelan aspectos interesantes al respecto. Se trata de un conjunto de tres cartas. La primera está dirigida por tres alumnos de la Escuela de Medicina al entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública; en ella, solicitan que se les inscriba a tercer y cuarto semestres de la carrera de Medicina, respectivamente, dispensándolos del requisito referente al curso de inglés. En las dos cartas restantes el asunto es discutido por las autoridades y, después de una primera negativa, se les concede lo solicitado. La importancia de este testimonio se deja ver en el siguiente párrafo:

Hemos sido examinados y aprobados en todos nuestros cursos anteriores faltándonos únicamente, para llenar los requisitos exigidos por la ley, el estudio de Inglés, que habríamos ya cumplido si las horas señaladas en las Escuelas Nacionales para su enseñanza fueran compatibles con nuestras ocupaciones en la de Medicina. [1]

Cuatro aspectos relevantes surgen de este fragmento: 1) el estudio del inglés era requerido por ley; 2) el alumno debía acreditar esta petición mediante un curso que se impartía fuera de la Escuela de Medicina, y no con un examen, como ocurre en la actualidad; 3) como no se

⁷ El uno entre corchetes corresponde al número asignado a este documento en el *Registro de fuentes de información* presentado en la página 117. Posteriormente, las fuentes citadas pertenecientes a dicho registro se citarán sólo mediante el número entre corchetes que les fue asignado.

menciona el dominio de alguna habilidad específica, puede suponerse que el método de traducción era el que se empleaba en esas clases; 4) el requisito debía ser cubierto en los primeros dos semestres de la licenciatura, pues sólo ello explica que los alumnos solicitaran ser dispensados cuando apenas cursaban el tercer y segundo semestres. La Escuela de Medicina era tan rigurosa al respecto que les concede a los alumnos la inscripción, bajo protesta de que no podrán cursar el siguiente semestre de su licenciatura si no hubieren acreditado el idioma.

La obtención de indicios recabados entre este primer documento y el siguiente de 1962, como puede verse, guardan una distancia cronológica significativa. Para salvar esta distancia sería necesario ahondar en la microhistoria de las facultades, a fin de recorrer el camino que dio origen a los diferentes requisitos relacionados con las lenguas extranjeras en la UNAM a lo largo del siglo XX. Si bien es cierto que la búsqueda celosa de estos datos nos revelaría información valiosa, también es verdad que el propósito central de este trabajo es apenas comentar el actual proceso de certificación de la lectura en portugués. Supongo que durante ese tiempo, casi un siglo, a la par de otros procesos de consolidación de la UNAM, la demanda del manejo de lenguas extranjeras a la población estudiantil se masificó y cobró diferentes caras en cada Facultad pues, antes de la creación del CELE, la enseñanza, y por consiguiente la certificación de las lenguas extranjeras, recaía en las Facultades, mismas que determinaban las necesidades lingüísticas de sus alumnos, necesidades que no lograron tener un impacto considerable en los planes de estudio, pues hasta hoy la clase de lengua extranjera sigue excluida del currículo.

El indicio siguiente —que como ya dijimos data de 1962—, es un pequeño desplegado que apareció en la Gaceta de la Universidad [2] publicado por el Departamento de Estadística de la UNAM, en el cual dieron cuenta del grado de *dominio* de inglés en la población universitaria. Presentaron la información graficada en cuatro columnas rotuladas como sigue: *Traduce, habla y escribe; Traduce y habla, Traduce y escribe* y finalmente, *Sólo traduce*. Como podemos ver, ya

desde sus inicios, la concepción de la lectura en los procesos de certificación presentaba un déficit teórico, pues solía confundirse el proceso lector, o en todo caso su producto (la comprensión), con la traducción. No se menciona explícitamente la lectura, pero el rubro *traduce* parece corresponderse con ésta: según estos datos, 26,710 alumnos (53.5%) de 49,960 inscritos en ese año contaban con conocimientos de inglés al ingresar a los diferentes programas de licenciatura. Resulta significativo que el trabajo se centre únicamente en el estudio del inglés.

En la actualidad todavía no se cuenta con un perfil de la población estudiantil que ingresa cada semestre en relación a su manejo de las lenguas extranjeras⁸, pero, como se verá más adelante, la falta de información sobre este rubro, así como la carencia de peticiones fundamentadas por parte de las Facultades, dificulta en gran medida la innovación en el proceso de certificación vigente.

A finales de 1966 se creó el CELE durante el periodo del rector Javier Barros Sierra e inició inscripciones en febrero de 1967 con sede en el sótano de la Facultad de Filosofía y Letras. Su principal objetivo era, según palabras de su primer director, Lic. José E. Salgado y Salgado, “dotar de un instrumento más de trabajo e investigación al estudiantado y al profesorado universitarios” [17]. Además de lo anterior, el Centro era responsable de los diferentes tipos de certificación de LE que las facultades requerían a sus alumnos. En aquellos días el portugués, que compartía créditos con italiano, pues ambos conformaban un mismo departamento, ocupaba el tercer lugar en importancia de acuerdo al número de alumnos y profesores. A pesar de que al inicio no existía un curso específico sobre lectura en portugués, ya se expedían en aquellos años certificaciones de “traducción” en varios idiomas, incluida la lengua portuguesa.

En sus inicios el CELE enfrentó tres problemas serios: 1) Carecía de un edificio propio. Sólo contaba con cinco laboratorios, dos de ellos donados por la Fundación Ford y los otros tres

⁸ La Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) trabaja desde 2003 en un diagnóstico sobre el estado de las lenguas extranjeras en la UNAM; los datos han sido acopiados y se conformaron comisiones para analizarlos. Para más información, véase la referencia [49] de la página 118.

provenientes de una preparatoria que nunca se construyó; ello aunado a la insuficiencia de fondos. 2) Los profesores fundadores requerían formación en enseñanza de lenguas extranjeras, pero para esos años esta área era incipiente en México y no había oportunidades locales de profesionalización, así que las alternativas posibles (enviar docentes al extranjero o traer especialistas para trabajar en México) eran igualmente costosas para un centro que apenas había abierto sus puertas. 3) El proyecto de creación del CELE se basó en datos “que no fueron debidamente confirmados”, según el mencionado Lic. Salgado y Salgado, pues se esperaba que la matrícula estuviera conformada básicamente por alumnos provenientes de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Sin embargo, hubo una fuerte demanda por parte de los estudiantes de Biología, Ciencias Químicas e Ingeniería, lo cual provocó un reajuste apresurado del proyecto inicial, obviamente agravado por la falta de espacio y presupuesto. En suma, el inicio del CELE fue muy difícil y podemos identificar en su génesis algunos de los retos que hasta la fecha han marcado su accidentado crecimiento.

Después de los hechos de 1968, durante el breve periodo en que la Dra. Margo Glantz asumió la dirección del CELE hacia 1970, en otra emisión de la Gaceta [3] se convoca a los exámenes “de posesión, traducción y para profesores de idiomas de la UNAM”. Se publican las fechas, así como los idiomas que podrían presentarse (además del inglés, se mencionan alemán, francés, italiano, portugués y lenguas eslavas).

Más allá del problema de designación entre *traducción* y *lectura*, inicialmente promovido desde las facultades, debemos preguntarnos: ¿en qué consistía el proceso de certificación en aquella época? ¿Cuál era la concepción de la lectura que servía de base a las pruebas? Aunque parece que para esos días la acreditación de una lengua extranjera ya se efectuaba mediante un examen, apenas a tres años de la creación del CELE el área encargada de la certificación, la Sección de Exámenes, cumplía funciones básicamente administrativas. Las oportunidades de

formación docente no sólo en enseñanza de lenguas extranjeras sino también en evaluación y en teorías sobre el proceso lector eran escasas. El proceso de certificación estaba dirigido por los propios profesores, repentinamente asignados como evaluadores.

De 1971 a 1975, durante el periodo del Dr. Oscar Zorrilla, el CELE triplicaba su población estudiantil cada semestre [17] y ello comenzaba a ser un reto no sólo para la impartición de clases sino también para la certificación. El Dr. Zorrilla narró en entrevista para el *Boletín* [17] algunos de los principales problemas que enfrentaba el CELE a este respecto:

- “La población matriculada era muy diversa, no sólo porque provenía de diferentes Facultades, sino por su conocimiento del español y de la lengua extranjera en cuestión”;
- “El aprendizaje de la CL, a pesar de ser un requisito demandado por los diferentes planes de estudio, no gozaba de mucha popularidad entre los estudiantes, quienes parecían más interesados por aprender expresión oral”;
- “Vino entonces el examen de “traducción”, solicitado administrativamente al término de distintas carreras, cuando que era gente que no traducía —eso supone el manejo simultáneo de dos idiomas— sino que leía e interpretaba textos, con base en reactivos hasta cierto punto confiables”;
- “Convencer a los estudiantes de que no debían esperar al final de sus carreras para tratar de aprender una lengua en cuatro meses era, y sigue siendo, una tarea sin respuesta generalizada.”
- “La administración, en particular, siempre mostraba cierta distancia en relación con lo académico”;
- “Los exámenes de traducción [sic] para el alumno, y de profesor, para los docentes, nos desbordaban en tiempo y espacio; casi se nos obligaba a ser un centro dispensador de pruebas, más que de enseñanza.”

A decir del propio Dr. Oscar Zorrilla, la situación caótica en los niveles de dominio de las lenguas materna y extranjeras era tal a su llegada que fue necesario llevar a cabo un examen diagnóstico por alumno para decidir sobre cada caso. La competencia lectora en lengua extranjera ya era considerada un requisito por las Facultades y los alumnos, quienes no mostraban un interés auténtico al respecto; por el contrario, sólo le otorgaban una importancia de carácter

administrativo. En breve, el CELE se vio rebasado por la creciente demanda de pruebas de certificación, lo cual parece haber dejado muy poco tiempo no sólo a la enseñanza sino también a la investigación sobre el proceso lector en pro de las inquietudes relativas a su evaluación.

En cuanto a la temporalidad, la lectura, ya convertida en un requisito, comenzaba a ser una preocupación para los alumnos sólo hacia el final de su formación, lo cual acarreaba serios problemas logísticos al CELE y hacía patente una inconsistencia curricular que aún hoy nos preocupa: si el objetivo medular del CELE hacia su creación era dotar de una herramienta lingüística a los estudiantes, a fin de que tuvieran acceso a la bibliografía de su área en otras lenguas, ¿por qué la competencia lectora no era solicitada al inicio de la formación? ¿Realmente sus carreras les demandaban la lectura en lengua extranjera? ¿Tenían acceso a bibliografía especializada en otras lenguas? ¿La lectura en lengua extranjera resultaba un factor decisivo para avanzar exitosamente de un semestre a otro? Si un alumno había logrado salir bien librado de todos los semestres señalados por el plan de estudios que cursaba sin leer en una lengua extranjera, ¿en verdad era necesario exigirle a esas alturas que aprendiera a leer en otro idioma? ¿Por qué las facultades mantuvieron la lectura en lengua extranjera como un requisito de egreso?

Esta preocupación que advirtió el Dr. Oscar Zorrilla a sólo cuatro años de la creación del CELE ha sido motivo de discusión en no pocas ocasiones. Sin embargo el estatus de la lectura no ha sido modificado, sigue denominándosele “traducción”, aún se le considera un requisito y parece que las facultades han delegado abiertamente al CELE la responsabilidad de formar a los alumnos en lectura y carecen de argumentos claros para explicar por qué una lengua extranjera es requerida y otras les resultan prescindibles.

En cuanto a la relación estructural entre los diferentes actores del proceso de certificación advertimos dos aspectos: los alumnos no parecen haber considerado la lectura en lengua extranjera una herramienta imprescindible en su formación académica, dado que sin problemas la

postergaban hacia el final de su carrera. Las facultades, habiendo advertido esa tendencia, y lejos de tomar decisiones en conjunto con el propio CELE para conservar el sentido original del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, permanecieron al margen, y con toda naturalidad la lectura en lengua extranjera pasó a ser vista como un requisito terminal.

En 1975, hacia el final de la administración del Dr. Zorrilla, coincidieron la asignación de una nueva sede al CELE (el edificio del Instituto de Geología) y la creación de la Unidad de Investigación y Desarrollo (UID) por acuerdo entre el CELE y el Consejo Británico [38]. En sus orígenes, las tareas centrales de esta área eran analizar las necesidades de la población y, con base en ello, diseñar cursos de comprensión de lectura con fines específicos, así como las pruebas correspondientes para efectos de certificación. Durante sus primeros años la UID y la Sección de Psicopedagogía, fundada previamente, coexistieron. Aunque, como ya se dijo, la UID se creó para llevar a cabo investigaciones básicamente centradas en la lectura, la Sección de Psicopedagogía ya había venido realizando pesquisas al respecto. Precisamente en 1975 esta sección llevó a cabo un análisis de necesidades en el aprendizaje de la lectura [4], generó y analizó datos estadísticos sobre los exámenes que se solicitaban al CELE por semestre (en ese año se aplicaron 2209 exámenes “de traducción”) y efectuó una investigación con el objetivo de establecer criterios para la elaboración y aplicación de exámenes de comprensión lectora dirigidos a los departamentos de lenguas.

Nótese que en esa época los departamentos de lenguas extranjeras colaboraban directamente con la Sección de Psicopedagogía. Estructuralmente el escenario de la certificación en aquellos días involucraba más áreas del CELE; precisamente en 1975 el Departamento de Portugués elaboró nuevas pruebas de comprensión de lectura [4], probablemente con base en los criterios formulados por la sección mencionada. Veremos cómo años después los departamentos de lenguas quedarán al margen del proceso de certificación.

Si bien es cierto que la Sección de Psicopedagogía ya venía realizando estas investigaciones, también queda claro que las inquietudes centrales reflejadas en estos trabajos oscilaban entre lo estadístico, lo instrumental y, en menor medida, lo referente al constructo. Se teorizaba muy poco sobre la lectura como proceso cognitivo y al parecer la reflexión sobre los problemas implicados en la evaluación de la lectura no era suficiente.

Y a todo esto, ¿qué se evaluaba? En pleno auge de los modelos ascendentes de la lectura e inmersos en un contexto pedagógico marcado por el estructuralismo y la popularidad del *testing* la propuesta evaluativa consecuente eran las pruebas de respuesta estructurada, las cuales además eran relativamente fáciles de aplicar y administrar. A lo sumo, este procedimiento permitía, cuando era bien llevado, determinar si los candidatos eran capaces de realizar operaciones básicas de reconocimiento léxico, de localización de información anecdótica y de identificación del propósito general del texto. En cuanto a la validez de las pruebas, es de suponerse que ante la demanda excesiva de exámenes, éstos fueran aplicados sin procedimientos rigurosos de piloteo y corrección. Ya el Dr. Oscar Zorrilla decía que los reactivos eran “hasta cierto punto confiables”. Así las cosas, el déficit teórico patente desde la administración de la Dra. Margo Glantz permanecía, y el tratamiento sinonímico entre “traducción” y “lectura” era común no sólo en las facultades sino al interior del mismo CELE, pese a que algunos (como el propio Dr. Oscar Zorrilla) estaban conscientes del grave error que tal confusión implicaba y reflejaba.

Evidentemente el escenario de la certificación se hacía cada vez más complejo, ya no era suficiente un área administrativa (la Sección de Exámenes) encargada de la calendarización y aplicación de los *tests*, así como de la entrega de constancias. Era necesario desarrollar investigaciones sobre el diseño de pruebas, garantizar la calidad de los bancos de exámenes y reflexionar sobre las prácticas evaluativas existentes. ¿Qué motivó la creación de la UID? ¿Sería esa la primera vez que se conceptuaba la certificación como una tarea teórica antes que

instrumental o, peor aún, administrativa? ¿Por qué los primeros pasos hacia la investigación se daban en el camino de la evaluación y no de la lectura? ¿Resultaba más urgente el diseño de pruebas que la reflexión sobre el constructo del proceso lector? ¿Qué concepción de la lectura estaba detrás de los *tests* entonces diseñados?

En noviembre de 1976 el CELE anunció la impartición del primer *curso de lectura de comprensión* [sic] *en portugués*, en horarios matutino y vespertino. Salvo ese anuncio en la Gaceta UNAM [5], no existen evidencias mayores sobre el origen de este curso ni sobre el enfoque teórico con el que se abordaba la lectura en dichas clases. ¿Qué actividades lo conformaban? ¿Cuál era la carga horaria? ¿Cuál fue la respuesta de la comunidad universitaria ante esta nueva opción? ¿Quiénes impartían el curso? ¿Qué preparación teórica tenían? ¿Bajo qué presupuestos había sido diseñado el plan de estudios? Además de las interrogantes que rodean este nuevo factor del escenario de la certificación, el anuncio de la Gaceta resulta particularmente interesante por dos razones: la fecha y el nombre. Si las pruebas de lectura en portugués se aplicaban en el CELE desde 1967, ¿cómo se preparaban los alumnos para sustentarlas antes de la aparición del primer curso de lectura en portugués, nueve años después? ¿Asistían a las clases de portugués como LE? ¿Cuál era el papel de la lectura frente a las otras habilidades lingüísticas en esas clases? En lo que respecta al nombre del curso, *lectura de comprensión*, las preguntas no se hacen esperar. ¿Qué significaba este binomio para sus autores? ¿Será que concebían la *lectura de comprensión* como un tipo de lectura? ¿Por qué centraban su interés en la comprensión como producto y no en el proceso lector? ¿Éste último les parecía menos importante? ¿Alguna vez pensarían en evaluarlo? No sé si el nombre de este curso sea suficiente para suponer que las interrogantes teóricas en torno de la lectura no habían sido seriamente tratadas hasta el momento, pues para referirse a ésta se habla tanto de *traducción* como de *lectura de comprensión*, pero

queda claro que el interés central en esos primeros años estaba en el diseño de pruebas y no en el desarrollo de un constructo sólido sobre el proceso lector.

En ese mismo año los exámenes de “traducción” fueron sólo 1640 [6]. Los diferentes actores involucrados en la certificación continuaban trabajando: en el Departamento de Portugués los profesores Francisco Lage y Helena da Silva terminaron una investigación cuyo propósito era diseñar un libro de texto para el curso de comprensión de lectura en portugués arriba mencionado; asimismo, el maestro Miguel López preparaba para su publicación un análisis semántico de la comprensión de lectura en lengua extranjera en alumnos del CELE y estudiantes de idiomas de otras instituciones. Los departamentos de inglés, francés, alemán e italiano ese año revisaron y actualizaron sus exámenes de comprensión de lectura.

Tal parece que la evaluación de la lectura comenzaba a constituirse como un área sólida de investigación. Desconozco si ello implicaba necesariamente la innovación, pero la lectura en lengua extranjera era un tema investigado, debatido, abordado casi con obsesión años más tarde.

Podemos suponer que la UID, creada bajo la dirección del Dr. Oscar Zorrilla, había contribuido al desarrollo de los estudios sobre la lectura; 1976 fue un año relevante por el diseño de materiales de lectura, actualización de pruebas e investigaciones que pretendían teorizar y no sólo comprender el estado institucional de la certificación.

Hacia 1977 los candidatos a los exámenes de certificación de la lectura repentinamente se duplicaron: pasaron de 1640 en 1976 a 3400 en 1977 [7], pero, a pesar del crecimiento poblacional que enfrentaron las áreas responsables de evaluar la lectura, las investigaciones al respecto continuaron en auge: estaban en curso ocho estudios sobre exámenes de comprensión de lectura en los que participaban los departamentos de ruso, francés, alemán e inglés. Por ejemplo, el Departamento de Francés no sólo diseñó exámenes de comprensión de lectura de uso local, también trabajó en la elaboración de la prueba final del curso de comprensión de lectura de la

Facultad de Derecho. En el Departamento de Inglés se diseñaron seis versiones del examen general de comprensión de lectura y cursos de comprensión de lectura con propósitos específicos para las facultades de Derecho, Economía, Arquitectura y Ciencias Políticas. En ambos proyectos participó el Dr. Charles Alderson, reconocido especialista en evaluación de la comprensión de lectura, quien trabajaba para el CELE en esa época.

Es evidente que existía una relación estrecha con las facultades, para las cuales se diseñaban cursos y pruebas de uso local con el propósito de atender sectores y necesidades específicos de la población. Ello deja ver que se pensaba en la lectura no como un proceso cognitivo general sino como una habilidad comunicativa contextualizada, ubicada en ramas de estudio determinadas. Los alumnos, como lectores en lenguas extranjeras, ya no eran vistos como una masa uniforme, homogénea, por el contrario, los departamentos de lenguas estudiaban sus particularidades y comenzaban a teorizar sobre éstas.

Además, los trabajos de corte estadístico continuaban — Cristina González y Miguel López trabajaban en una investigación titulada *Estadísticas escolares: análisis de la población estudiantil que presenta examen de comprensión de lectura*— [7], quizá con el propósito de comprender las tendencias de la población meta precisamente para identificar los aspectos que debían ser investigados en primer término.

Hacia 1978 el CELE era ya una referencia obligada en el estudio de la lectura en LE para otras instituciones nacionales. Por ejemplo, en la UAM Xochimilco se impartió el *Curso introductorio de lectura para objetivos específicos* [9] y en la Escuela Nacional Preparatoria el CELE evaluó el curso de lectura que ahí se impartía. Durante el mismo año se presentaron tres ponencias internacionales sobre lectura, al tiempo que el trabajo en colaboración con las facultades continuaba: se diseñaron exámenes especializados de CL para los estudiantes de Veterinaria, Contaduría, Administración, Derecho, Arquitectura y Economía. Sin duda una de las

preocupaciones principales de la dependencia era el proceso de certificación, lo cual implicaba no sólo la administración de las pruebas sino también las tareas de diseño e investigación sobre lectura. Sin embargo, brindar servicios de certificación a tantos estudiantes significaba una labor ardua para la institución, agobiada desde hacia varios años por el crecimiento matricular.

Al respecto el entonces director, Lic. Raúl Ortiz y Ortiz, consideraba necesario que “cada facultad o escuela universitaria cuente con su propio centro de enseñanza de idiomas” [8], pues para que el CELE fuera capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria “necesitaría de un cuerpo docente y de investigación cien veces mayor al que tiene en la actualidad.” Ante tal situación, el titular consideraba prioritaria la atención

[...] a estudiantes que tengan que acreditar idiomas en vísperas de la presentación de su examen profesional, que tengan ya conocimientos a nivel de lectura de las lenguas que les exija su carrera y, naturalmente, que estén por graduarse. En segundo término, se aceptan investigadores que estén trabajando en la universidad y alumnos que requieran del idioma con miras a disfrutar de una beca ya concedida. Finalmente, dijo, se acepta, según el cupo lo permita, a quienes desean aprender un idioma con fines culturales.

Además de la confusión terminológica ya mencionada, la cita anterior nos permite observar un cambio aparentemente sutil en el objetivo medular del CELE: como ya vimos, según el Lic. Salgado y Salgado, director fundador, el propósito inicial del CELE era “dotar de un instrumento más de trabajo e investigación al estudiantado y al profesorado universitarios. Ello debido a que, desafortunadamente, no es suficiente el acervo bibliográfico que año con año se publica en la lengua española para que nuestros estudiantes y nuestros profesores puedan llevar a cabo felizmente sus estudios e investigaciones.” [17].

En un lapso de 11 años podemos apreciar un desplazamiento significativo en el objetivo central del CELE: en un primer momento la lengua extranjera fue vista como una herramienta útil

para el estudio y la investigación, formaba parte de un “perfil académico” que estudiantes e investigadores necesitaban para desempeñarse adecuadamente; al parecer la lectura era la competencia primordial para la institución debido a que el acceso a bibliografía especializada en lengua extranjera era no sólo la inquietud medular del CELE sino el motivo mismo de su origen. Tan sólo una década más tarde, hacia 1978, ya se hablaba de la lengua extranjera como un requisito y no como una herramienta académica. El sector poblacional que la institución consideraba prioritario era el de los candidatos para las pruebas de certificación que “tengan ya conocimientos a nivel de lectura.”

Por lo menos a nivel de discurso, el foco de atención pasó de la enseñanza de la lengua con fines académicos a la administración de pruebas de certificación de la lectura. En pocos años la función social de la evaluación cobró más importancia que la propia enseñanza de la lengua, relegada al estatus de “cultura general”. La matrícula del CELE en esos días era sólo de 3,500 alumnos y los exámenes de comprensión de lectura casi igualaban a la población estudiantil (3450); eso era suficiente para comenzar a pensar en la descentralización de la dependencia, lo cual más tarde sería un tema recurrente entre los diferentes actores del proceso.

Como puede verse, para 1978 se asume con toda normalidad que la certificación de la lectura en lengua extranjera se efectúe hacia el final de la licenciatura mediante un examen, para el cual el alumno podía o no haber tomado un curso. Es también evidente que la dependencia continuaba agobiada por la expedición de constancias de certificación. Mientras tanto, la investigación que al respecto realizaba la UID experimentaba “con diversas técnicas de evaluación, tipos de texto, dificultad y longitud de los mismos y, sobre todo, con la especificidad del texto” [16].

De acuerdo con el relato de la Mtra. Alma Ortiz Provenzal [35], en la UID se elaboraban exámenes no sólo para cada carrera, sino para la mayoría de las especialidades, de modo que los sustentantes recibieran, para ser examinados, un texto de su área. Como podrá suponerse, ello

debió representar para los elaboradores de exámenes un trabajo descomunal, pues había que diseñar una gran cantidad de pruebas. Los problemas que enfrentaba la Sección de Exámenes, a decir de la Mtra. Ortiz, eran los siguientes:

- Los elaboradores “no tenían una retroalimentación inmediata acerca de los resultados de los exámenes”;
- “Ninguno de los profesores conocía en la totalidad su banco de exámenes, ni siquiera por especialidad”;
- “La Sección carecía de un formato de presentación de los exámenes”; y
- Las estadísticas que la Sección rendía semestralmente “eran solamente numéricas y no reflejaban la calidad académica, ni el valor funcional del examen”. [35]

Lo anterior obligó a la Sección, en un intento de dar respuesta a la fuerte demanda de exámenes, a generar “pruebas nuevas” mediante la modificación en el orden de las opciones; en algunos casos sin consultar al autor.

Es decir, a medida que la certificación de la lectura se masificaba y obligaba a los encargados de la misma a administrar un mayor número de pruebas en menor tiempo, las investigaciones se centraban en el desarrollo de técnicas evaluativas más económicas administrativamente.

Habían pasado sólo dos años desde que se ofreciera el primer curso de lectura en portugués y faltaban 11 para que saliera a la luz la versión piloto del *Saravá*, segundo material de enseñanza de la lectura en portugués, y evidentemente ya se estaba muy lejos de los días en los que el idioma se acreditaba con cursos al inicio de la licenciatura.

Con la llegada del Dr. José Moreno de Alba a la dirección del CELE en mayo de 1979, la dependencia tuvo un crecimiento académico difícilmente comparable con lo realizado durante las cuatro administraciones anteriores. En efecto, las condiciones eran otras, el CELE contaba ya con la infraestructura necesaria para desarrollar proyectos académicos más ambiciosos y, aunque el alza en la matrícula continuaba siendo un problema, ello no desalentó la búsqueda constante de la profesionalización por parte de las autoridades. El mes de octubre fue particularmente relevante

porque se fundaron el programa de Maestría en Lingüística Aplicada, el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) y la Biblioteca Stephen A. Bastien.

El DLA tenía entre sus objetivos “elaborar materiales para cursos de lenguas y diseñar instrumentos de evaluación” [38], lo cual lo facultaba para desarrollar investigaciones teóricas y aplicadas “en el área de evaluación y elaboración de instrumentos para evaluar la comprensión de lectura, la posesión o dominio del idioma, así como exámenes para becarios y exámenes de profesor de lengua extranjera.” [38].

Estructuralmente, el escenario de la certificación de la lectura implicaba cada vez más áreas: por un lado, los departamentos de lenguas extranjeras, como agentes en el diseño de pruebas; la Sección de Psicopedagogía, como responsable de la emisión de criterios para la elaboración y aplicación de los exámenes, así como de organizar la actualización de los instrumentos; la Sección de Exámenes, encargada de las tareas administrativas del proceso; la UID, como responsable del análisis estadístico de los candidatos a las pruebas; finalmente, el DLA, pieza clave en la innovación teórica y metodológica de los exámenes.

Como puede imaginarse, las funciones de todas estas áreas en ocasiones solían traslaparse e incluso excluirse. Estamos frente a un entramado institucional complejo, delicado, constituido por instancias implicadas en un mismo fenómeno, pero no siempre paralelas. Años más tarde desaparecerán las secciones de Psicopedagogía y Exámenes para dar lugar a nuevas figuras institucionales que trascenderán el equilibrio logrado hasta finales de la década de los setenta para plantear una nueva estructura sin duda menos plural.

En el primer número del *Boletín del CELE*, el cual apareció en junio de 1980 [11], se publicaron los requisitos de 14 facultades relacionados con las lenguas extranjeras. Dos aspectos merecen ser comentados: el portugués no es mencionado directamente, es decir, no era un idioma obligatorio para ningún plan de estudios sino optativo sólo para algunos, aunque no se especifica

cuáles. Para las licenciaturas en Contaduría, Administración y Economía era necesario cubrir el idioma al ingresar o bien durante el primer semestre. Esto ha cambiado, pues en la actualidad la comprensión de lectura puede certificarse hasta antes de titularse en el caso de las primeras dos carreras y, para Economía, el requisito ha desaparecido.

En octubre de ese mismo año salió a la luz la versión piloto del *Curso Activo de Portugués* bajo la orientación de los maestros Jean Claude Fontaine y Helena da Silva, y se celebró el Primer Coloquio de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera del 28 al 31 de octubre de 1980 [12, 14]. El impacto de este evento en el diseño de materiales y pruebas de comprensión lectora parece innegable ya pasados los años. De alguna manera podemos decir que los ochenta fue la década más teórica de la comprensión lectora en el CELE, debido al impulso académico que se dio a eventos como este encuentro de especialistas (el cual no tuvo ediciones posteriores) y al auge en el diseño de libros de texto para desarrollar la lectura en lengua extranjera.

En este foro se discutieron, entre otros temas, los diferentes enfoques sobre las vías de acceso al mensaje escrito, las condiciones y características de la lectura, la evaluación de la comprensión y la importancia de la comprensión de textos en lengua extranjera en la formación académica del estudiante universitario. El Dr. Alan Davies, de la Universidad de Edimburgo, preguntaba en su intervención: “¿qué deben medir los exámenes de lectura: el léxico o el discurso?” Señalaba también la necesidad de garantizar la validez de contenido de los exámenes, antes de preocuparse por la validez predictiva. [14]

En 1981 se puso en marcha un programa de formación de profesores, del cual egresaron 6 y 5 maestros de portugués como LE en la 1ª y 2ª generaciones, respectivamente. Poco más tarde se publicó el primer número de la revista Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) y un número especial sobre el coloquio de comprensión de lectura ya mencionado. Ese año el CELE expidió 4000 constancias de comprensión de lectura y aunque a primera vista la cifra de candidatos

parece estable en relación al año anterior, la presión sobre la infraestructura institucional aumentaba debido al crecimiento matricular general (8,772 alumnos) [15].

Para 1982, año en que llegó a la dirección la Mtra. Marcela Williamson Camou, el número de estudiantes de portugués casi se había triplicado (625) y los convenios con las diferentes facultades florecieron tanto por el interés cobrado por dichas entidades como por los problemas de espacio que desde sus orígenes venía presentando el CELE. Ese año, que bien podría ser considerado como el año de la lectura en el CELE, se publicaron 12 libros de texto sobre comprensión de lectura para propósitos específicos en diferentes lenguas (el profesor Francisco Lage concluyó la redacción del *Curso de compreensão de leitura em português*); asimismo, se celebró la primera edición del Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, entre cuyas participaciones se dictó la ponencia “Importancia de las estrategias de la lectura en un curso de comprensión de lectura”.

En cifras 1983 y 1984 son años predecibles, la matrícula general permanece sin alzas repentinas, lo mismo que los candidatos a las pruebas de certificación de CL. Sin embargo, resulta importante destacar que la producción de libros de texto sobre lectura era creciente, las investigaciones al respecto no se hacían esperar, tanto que el CELE asesoró a 23 universidades nacionales en las áreas de diseño de materiales de lectura y elaboración de exámenes sólo en 1984 [20].

En 1985 se firmó el convenio de colaboración para formalizar la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE) entre la Coordinación de Extensión Universitaria, los centros de idiomas de las ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) y el CELE [21], cuyo origen data de 1980 según el informe de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) publicado en 2007. Los entonces miembros de la COELE sostienen que la CTIE se creó para diseñar “criterios académicos que permitieran una correcta interpretación de lo establecido en el

artículo 36 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, respecto a la equivalencia de conocimientos y experiencia docentes ante la falta de un título de licenciatura en el área de enseñanza de lenguas extranjeras” [49]. Sin embargo, resulta criticable desde su punto de vista el desempeño de dicha comisión, pues consideran que “fue creada a partir de la buena voluntad de distintos profesores y el apoyo de algunas escuelas y facultades” [49], lo cual no fue suficiente para enfrentar el complejo escenario de la certificación de docentes de lenguas extranjeras. Más adelante veremos la relación que esta entidad guarda con la actual COELE.

También durante 1985 se imparten cursos de comprensión de lectura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se organiza el curso de *Metodología de la CL en lengua extranjera* para profesores del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) y se dicta el curso sobre auxiliares didácticos y comprensión de lectura dirigido a docentes de la ENP (Escuela Nacional Preparatoria). Los exámenes de comprensión lectora ascienden a 4,091, de los cuales sólo 27 son de portugués. La matrícula general se acerca cada vez más a los 10,000 alumnos (9,610) [21].

Tal vez el año en el que egresaron más alumnos de portugués (14) del Programa de Formación de Profesores fue 1986. Evidentemente había un fuerte espíritu de profesionalización y portugués no era la excepción; además el diseño de libros de lectura con propósitos específicos continuaba (se publicaron tres libros de texto en CL para alemán, italiano e inglés dirigidos a estudiantes de Psicología), al igual que las iniciativas institucionales para organizar y participar en encuentros relacionados con el campo de la lectura (se celebró el coloquio *La lectura y los lectores* con la participación de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada y el CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) llevó a cabo el *Seminario de comprensión de lectura*) [22].

En materia de asesoría sobre metodologías de enseñanza y evaluación de la comprensión de lectura, el CELE seguía colaborando con universidades nacionales (Sinaloa, Querétaro y Michoacán en ese año) y la producción de materiales y pruebas para uso local no cesaba.

Precisamente en 1988 se publicaron *Saravá. Estratégias para leitura de textos em Português*⁹ y los manuales *Curso ativo de português. Professor*, tomos I, II y III, como complemento de los libros de texto homónimos publicados en 1987.

Saravá, que como he dicho se publicó en 1988 en su versión experimental, impactó significativamente el proceso de certificación de la comprensión de lectura en portugués tanto por su calidad teórica, aún innovadora, como por la configuración estructural dada en ese momento, durante el cual fungió como temario del curso de comprensión de lectura por lo menos en CU. No olvidemos que la FES Zaragoza publicó su propio material en 1991. Revisemos brevemente la propuesta de este material.

A decir de sus autores, *Saravá* es un material que considera la lectura como un proceso de toma de decisiones¹⁰ que implica la puesta en marcha de diversas estrategias (inferir, predecir, formular hipótesis, conclusiones, etc.), aunadas al propósito de lectura del sujeto y a la activación de conocimientos previos que éste tenga sobre el tema y la cultura dentro de la cual fue producido el mensaje. Para Da Silva, Reis y Emilsson, autores de *Saravá*, el “significado” no reposa en el texto, sino que resulta de la interacción de éste con el lector.

No obstante la moderna concepción de la lectura adoptada para diseñar el material, cuya vigencia es eminente, cabe destacar dos comentarios de la Mtra. da Silva sobre la población meta del libro:

- “Cuando *Saravá* fue diseñado, sus autores pensaban que el principal propósito de lectura era simple interés cultural, pues los lectores que acreditaban el requisito de la CL con portugués eran una minoría”;
- “La selección de textos, básicamente periodísticos, literarios y de ciencias sociales, se basó en el hecho de que la mayoría de los alumnos interesados en el estudio de la CL en portugués provenían del área de humanidades y ciencias sociales”.

⁹ Silva, Reis y Emilsson (1988). *Saravá. Estratégias para leitura de textos em Português*. México: UNAM-CELE.

¹⁰ Helena Ma. Da Silva (1994), “Saravá: estrategias de lectura para textos brasileños” *Primer foro de autores de materiales de lectura en lengua extranjera producidos en instituciones de educación superior del Valle de México, Memorias*; México: UNAM-CELE, pp. 71-75.

Como puede verse, *Saravá* fue diseñado para una población universitaria específica, pero dicha población ha cambiado radicalmente, de ahí que el material no satisfaga las expectativas de los alumnos de áreas diferentes a las humanidades, como lo muestran las entrevistas realizadas a alumnos del curso:

- A menudo el material está enfocado a literatura, a otros aspectos sociales y a mí me gustaría más que estuviera enfocado a mi carrera. Hemos leído textos científicos, pero como que son muy ligeritos [Entrevistado 1].
- No he sentido una conexión directa entre el material y mi carrera, hasta ahorita, no; no ha habido ningún tema de mi carrera [Entrevistado 7].
- Leemos diferentes cosas periodísticas, notas de opinión... No encuentro mucha relación entre los textos del curso y mi carrera [Entrevistado 6].

En lo que respecta a la evaluación, los autores de *Saravá* proponen lo siguiente: “Se propicia la tolerancia para un número variable de interpretaciones posibles de los textos y se alienta la actitud para examinar cada interpretación con los elementos utilizados para formularla, lo cual favorece la meta-comprensión.” Es claro que entre la enseñanza de la CL, tal como la propone el *Saravá* y el actual procedimiento de certificación, existe una brecha considerable, pues las posturas epistemológicas desde donde se articulan cada uno son diametralmente opuestas, además de que, tanto las pruebas como el libro de texto, parecen haber caducado.

En junio del mismo 1988 se llevaron a cabo en el CELE los Seminarios de diagnóstico [24] en los cuales participaron académicos y trabajadores de toda la dependencia. El día 7 la Profa. Glandy Horita González presentó la ponencia “Diagnóstico de la Sección de Exámenes” y el día 13 la Mtra. Alma Ortiz Provenzal dictó la ponencia “El requisito de idiomas para los estudiantes universitarios: ¿Una necesidad académica real o sólo un trámite administrativo?”; ésta última participación fue presentada nuevamente dos años después, en el Foro Local Conjunto CELE-CEPE en el mes de febrero de 1990, justo antes de la creación de la Coordinación de Evaluación y Certificación.

Entre otros tópicos, a lo largo de estas presentaciones la Jefe de la Sección de Exámenes comentaba lo siguiente:

¿Qué es necesario para redefinir y justificar el requisito? No es el CELE quien tiene que decir esto, creo que el papel del CELE es establecer criterios respecto a lo que es enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

[24, Jefe de la Sección de Exámenes: 71]

¿Cuál es el criterio para la selección de los exámenes? Sí tenemos exámenes de las áreas de mayor demanda como Ciencias Políticas, Psicología y Derecho. No sé si ustedes saben, pero el alumno puede aprobar su examen cuando quiera, lo único que hay son ciertos márgenes de tiempo que el alumno tiene que respetar después de la primera vez que reprueba; entonces, si al alumno se le ha aplicado un examen, en la siguiente ocasión se elige otro examen para ese alumno. ¿Cómo se elige el examen? Los exámenes están elaborados de acuerdo a áreas, pero no hay un examen realmente con un texto especializado por ejemplo para Comunicación, entonces se eligen los exámenes de acuerdo como el DLA nos los envía por áreas [...]. No se pueden hacer tantos exámenes, si ya con esta producción tenemos problemas en cuanto al banco de exámenes, es decir, no es lo suficientemente amplio como se quisiera, si diéramos respuesta, así de manera particular a cada especialidad, creo que sería muy difícil para el CELE.

[24, Jefe de la Sección de Exámenes: 72]

Para algunos miembros de la comunidad la petición de las facultades en relación a la lectura en lenguas extranjeras estaba poco justificada. Por su parte, los responsables del proceso de certificación en el CELE solían asumir que, aunque dicho requisito fuese arbitrario, no estaban en posición de cuestionarlo. Evidentemente la relación con las facultades no permitía sentarse a debatir la pertinencia del requisito en cada caso. Hacia al interior, el problema metodológico crecía junto con la población de sustentantes: ya no podían diseñarse pruebas de lectura con propósitos específicos para todas las áreas y los criterios para la selección de exámenes eran poco claros incluso para la propia jefe de sección. Sin embargo, en esos días todavía existía un vínculo estrecho entre las áreas administrativas del proceso de certificación y el DLA como agente en el diseño de pruebas, lo cual ahora se ha perdido. Sobre la relación CELE-Facultades tres docentes efectuaron los siguientes comentarios:

Tenemos la necesidad de cumplir requerimientos de las Facultades y de las Escuelas y de muchas carreras, pero qué tan definidos están estos objetivos. Otro objetivo es la transmisión de conocimientos de la vida cultural de los países en donde se hablan los idiomas. Para transmitir estos conocimientos... Bueno, en primer lugar, estamos flotando entre lo indefinido de los requerimientos de las Facultades y, por otro lado, la cultura que queremos transmitir.

[24, Académico 1: 139]

Debería haber más comunicación respecto a lo que está pasando en las diferentes instancias [...]. Sería bueno que las Facultades tomaran al CELE como algo importante, por ejemplo, el que los cursos del CELE se tomen como optativas en algunas carreras, puesto que es una formación humanística el aprendizaje de un idioma. Creo que el CELE ha hecho lo que ha podido y en esto las Facultades no están respondiendo.

[24, Académico 2: 141]

Lo que no ha podido decirnos bien claro ninguna Facultad es qué quieren decir con posesión de un idioma, para qué necesita un alumno la comprensión de un idioma, lo necesitan meramente como un requisito administrativo para recibirse o lo necesitan para poder ir leyendo durante la carrera. Creo que estos puntos deben de quedar muy claros porque si la Facultad no está segura para qué está pidiendo algo, tampoco el alumno, entonces nosotros tenemos que dar nuestra propia interpretación de lo que son las necesidades de los alumnos.

[24, Académico 3: 143]

Es patente la falta de objetivos claros para el CELE como centro. Ya hemos dicho que justo en la administración del Lic. Raúl Ortiz y Ortiz el propósito principal del CELE pasó de la enseñanza de lenguas extranjeras a la certificación de la lectura como servicio a las facultades. Además de la problemática relativa a los objetivos, los docentes sostenían que las lenguas extranjeras no debían ser consideradas extracurriculares, por el contrario, señalaban la posibilidad de que éstas formaran parte del currículo de las diferentes carreras, lo cual ha sido improcedente desde aquellos días, dado que el CELE no es una Escuela ni una Facultad sino sólo un Centro. Las clases que aquí se imparten carecen del estatus curricular de asignatura.

Pero más allá de la incorporación de la clase de lengua extranjera al mapa curricular de las carreras, parece que las facultades nunca le han dejado claro al CELE cuáles son las necesidades de su población estudiantil en relación con las lenguas extranjeras. ¿Será que al interior de éstas

verdaderamente se entiende el sentido de este requisito? ¿Habría sido pertinente en su origen o siempre funcionó como un filtro para la titulación? ¿No ha cambiado el entorno de enseñanza-aprendizaje en las facultades? ¿A cuántos alumnos les impide titularse este requisito? ¿Les ha sido útil a quienes lo han acreditado?

En su intervención, la Mtra. Alma Ortiz tenía como propósito “señalar que es indispensable una revisión del requisito de idiomas extranjeros que se les pide a los estudiantes” [27]. Mencionó a los Consejos Técnicos como responsables del establecimiento de dicho requisito, apuntó diferencias entre los exámenes de lectura y los de posesión, habló sobre la temporalidad (permanencia o egreso) del requisito, así como la necesidad de discutir los términos empleados para designarlo (“aprobar examen de idioma, traducir un idioma, entender un idioma extranjero, comprensión de lectura, redacción técnica y traducción de un artículo técnico”). Asimismo, señalaba que los sustentantes debían ser examinados con un texto de su especialidad —lo cual en esos días ya representaba un problema para los diseñadores de pruebas— y proponía un análisis de necesidades para “determinar si los objetivos dentro de los planes de estudio implican el conocimiento de una lengua extranjera y si los recursos bibliográficos correspondientes están al alcance de los alumnos” [27].

Además de los aspectos expuestos arriba, durante las sesiones de debate algunos docentes del CELE planteaban preguntas y propuestas al respecto. Por ejemplo, sostenían que los cursos de CL del CELE estaban repletos debido a la baja calidad de los que ofrecían las Facultades [24, Académico 4: 6]; proponían la creación de un nuevo edificio para poder ampliar la matrícula [24, Académico 5: 4]; exigían a los Consejos Técnicos la revisión del requisito de idiomas [24, Académico 6: 6]; pedían una ampliación de la Sección de Exámenes [24, Administrativo 1: 9] y se quejaban de las excesivas cargas de trabajo en materia de certificación [24, Administrativo 2: 10].

En el año de 1990, bajo la dirección del Dr. Fernando Castaños Zuno, se creó la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC); las tareas que hasta ese momento había venido realizando la Sección de Psicopedagogía pasaron a ser responsabilidad de esta nueva área, cuya función principal era:

Cuidar de manera integral los exámenes que se aplican por medio de Sección de Exámenes. Es decir, cuidar que los aspectos académicos de validación y confiabilidad, elaboración del examen, así como hasta la presentación y formato sean respetados lo más posible. [...] La CEC tiene a su cargo avalar académicamente exámenes de comprensión de lectura y de dominio del idioma, para los requisitos que las carreras universitarias así lo requieran [34].

Cabe destacar que hacia su creación, tal como lo deja ver la cita anterior, la labor sustantiva de la CEC era el diseño de exámenes y su validación; los procesos administrativos continuaban a cargo de la Sección de Exámenes. Hoy en día esta área también es responsable de la administración de las pruebas así como de la emisión de constancias. Desde su conformación, esta área del CELE ha venido evaluando la proficiencia en diversas habilidades lingüísticas de alumnos internos y externos a la UNAM, además de que también certifica a los candidatos a becas para realizar estudios en el extranjero, a los pasantes de guía de turistas enviados por la SECTUR y a los profesores de lengua extranjera de las instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM, entre otros.

Un año después de la creación de la CEC la Mtra. Emelia Breña redactó un texto titulado *Criterios para uniformar la presentación de los exámenes de comprensión de lectura de alemán, francés, inglés, italiano y portugués* [29], mismo que sometió a consideración de la subcomisión de criterios de la CEC conformada por nueve docentes. Con el propósito de homogeneizar el formato de las pruebas, se establecieron criterios sobre los siguientes aspectos:

I. Las partes y su organización

- a) Instrucciones generales
- b) Instrucciones particulares
- c) Textos
- d) Reactivos
- e) Hoja de respuestas
- f) Clave de respuestas
- g) Copia del texto original y referencia

II. El/los texto(s) que lo conforman**Fuentes**

- a) Material proporcionado por especialistas
- b) Libros de texto especializados
- c) Revistas y publicaciones periódicas especializadas y/o de difusión cultural

Tipos de textos

- a) Autenticidad
- b) Claridad y corrección
- c) Relevancia
- d) Grado de especialización
- e) Grado de facilidad/dificultad
- f) Longitud
- g) Máxima explotación
- h) Modificación

Uso simultáneo de dos textos, criterios de combinación

- a) Tema
- b) Estilo
- c) Longitud
- d) Grado de dificultad
- e) Técnica de evaluación

III. Los reactivos del examen

- a) Idioma
- b) Número de alternativas
- c) Secuencia
- d) Información requerida
- e) Redacción
- f) Número de reactivos

Criterios para reactivos tipo *cloze*

- a) Idioma
- b) Espacio entre elisión y elisión
- c) Número de palabras sustraídas por elisión
- d) Número de alternativas
- e) Número de elisiones
- f) Clases de palabra a elidir
- g) Clases de distractores

IV. Las características y calidad de la impresión

- a) Absoluta corrección y claridad del mecanografiado
- b) Absoluta claridad y nitidez del fotocopiado
- c) Absoluta corrección y claridad en la redacción
- d) Uniformidad en la organización del material del examen

V. La administración y corrección

- a) Lugar de administración
- b) Horario de administración
- c) Tiempo para resolver el examen
- d) Control de admisión
- e) Material de evaluación
- f) Calidad de la impresión
- g) Facilidades para resolver el examen
- h) Control de recolección

Para la corrección de los exámenes

- a) Corrección explícita
- b) Puntuaciones explícitas
- c) Calificación explícita

VI. La puntuación y acreditación

- a) Valor por reactivo
- b) Valor total del examen
- c) Escala de calificación
- d) Mínimo aprobatorio

A continuación comentaré algunos aspectos del documento cuyo índice aparece arriba, pues considero que los criterios establecidos y sus respectivos argumentos revelan en gran medida las implicaciones relativas al constructo de la lectura que hacia 1991 tenía la CEC.

- Dada la cantidad de sustentantes, la Coordinación asume que la certificación debe efectuarse mediante pruebas de respuesta estructurada, lo cual permite suponer que su constructo sobre la lectura responde a un modelo ascendente o, en todo caso, descendente, pero de ninguna manera interactivo.
- El uso de *tests* cancela la posibilidad de evaluar, por ejemplo, las diferentes estrategias de lectura empleadas por los alumnos, su capacidad para efectuar preguntas sobre el texto, la elaboración de hipótesis o predicciones, su habilidad para integrar la información de unidades mayores como el párrafo así como sus interpretaciones.
- Por razones de “seguridad y economía” todos los datos relativos a la fuente (autor, título, número de páginas, etc.) deben eliminarse a fin de que los sustentantes no intuyan el origen del texto, la fecha en que fue publicado, el medio en el que se difundió, etcétera. Sin embargo, durante una lectura auténtica, los sujetos emplean esta información no sólo para generar hipótesis sobre el contenido, sino incluso para fundamentar una crítica o bien para elegir o descartar un texto. “Por economía” es necesario concebir la lectura como una tarea aislada, descontextualizada y ajena a los intereses del lector.
- Debido a que la Coordinación considera que la consulta de especialistas resulta complicada (“el CELE no cuenta con el personal y el tiempo para consultar a todos los especialistas requeridos [...] además de que existen especialidades para las cuales el conocimiento de una determinada lengua, aunque aceptada para cumplir con el requisito de comprensión de lectura, resulta irrelevante”), recurre a procedimientos alternativos de selección de textos, tales como la búsqueda en publicaciones periódicas especializadas y en libros de texto. Los textos deben ser actuales y relevantes para la especialidad a la que pertenecen. En primer término debemos tener presente que los diseñadores de pruebas son lectores antes que

evaluadores y que difícilmente dominan las disciplinas que pretenden examinar; si prescinden de la asesoría de los especialistas, muy probablemente juzgarán la relevancia de un texto como lectores legos y no como lo haría un conocedor del área. Es decir, en principio eligen textos accesibles a ellos, por lo cual puede pensarse que el criterio de relevancia suele no cumplirse.

- En cuanto a la dificultad de los textos, la Coordinación asume explícitamente que “los reactivos difíciles reflejan un texto difícil y viceversa”, por ello consideran que el análisis de los ítems es suficiente para determinar la dificultad de un texto. Evidentemente no existe una correlación entre el texto y un posible conjunto de reactivos sobre el mismo, pues éstos últimos pueden ser difíciles ya sea por su baja calidad o porque fueron construidos sobre una posible interpretación en detrimento de otras.

Además debe quedarnos claro que la dificultad textual no es una característica intrínseca de los textos sino un factor que cambia de un lector a otro, es decir, la dificultad se hace patente sólo en el momento en el que un sujeto actualiza un texto, de ahí que las diferentes fórmulas diseñadas para medirla nos digan muy poco sobre eventos concretos de lectura.

- “En la mayoría de los casos los alumnos que conforman los grupos de piloteo provienen de especialidades diversas y no son representativos de la población meta cuando el examen piloteado no es general”; por ello “es difícil juntar una muestra grande”. Es decir, además de la dificultad para acopiar textos adecuados para la elaboración de exámenes, resulta muy difícil lograr las condiciones mínimas de piloteo: una población equiparable a los alumnos meta en una cantidad significativa para propósitos de análisis estadístico. En el caso de portugués, donde la población de sustentantes es muy pequeña, un procedimiento de validación estadística es poco viable cuando no insostenible.

- En lo que respecta a la extensión de los textos, los criterios establecen que la longitud máxima será de 2400 palabras (aproximadamente cuatro cuartillas a espacio sencillo). En términos administrativos, cuatro cuartillas parece suficiente para elaborar un *test*, pero teóricamente esta práctica es difícil de defender: los lectores actúan de manera diferente dependiendo del tema que lean, de los propósitos de lectura que los motiven, de la fuente del texto, del tiempo disponible para leer y, evidentemente, de la extensión del mensaje al que se enfrentan. ¿Hasta qué punto es legítimo juzgar la capacidad lectora de alguien a partir de un solo tema, de un solo tipo de texto, únicamente basándose en una extensión textual, sin indagar sobre las correlaciones que el sujeto establece entre el texto que lee y otros sobre el mismo asunto?

Debido a que el establecimiento de criterios depende de las necesidades por las cuales se originó el proceso de certificación, sería necesario revisar el propósito por el cual cada facultad solicita la aprobación de una o varias pruebas de CL, así como las situaciones reales de lectura en los diferentes espacios universitarios: ¿Para qué leen los alumnos en sus carreras? ¿Cómo buscan sus lecturas? ¿Las lecturas son obligatorias? ¿Qué criterios emplean para seleccionarlas? ¿Qué extensión tienen los textos con los que trabajan? ¿Cuáles son las actividades que realizan a partir de las lecturas? ¿Exponen? ¿Debaten? ¿Diseñan aplicaciones? ¿Comparan? ¿Analizan? ¿Parafrasean? ¿Hacen un resumen? ¿Presentan algún escrito? Ello permitiría establecer criterios no sólo de forma, no únicamente de presentación, ni sólo en pro de la “economía” de las pruebas sino afines a las prácticas lectoras de los estudiantes y, por ende, más útiles y justos.

En 1992 Gilbón y cols. publicaron su artículo “Los cursos de lectura en lengua extranjera en el CELE y CEPE de la UNAM: Tradición y cambio” [31, p. 43] y consideraron que *Saravá* fue el libro de texto sobre CL más completo escrito hasta el momento tanto en el CELE como en el CEPE, según una tabla que refieren al final del artículo, entre otras razones porque dicho material permite a los alumnos: a) comprender diferentes funciones retóricas de los textos; b) desarrollar

su léxico; c) identificar elementos cohesivos como los conectores y los referentes contextuales, así como d) sensibilizarse a aspectos pragmáticos de los textos.

Sólo a dos años de la creación de la CEC ya podemos observar un distanciamiento teórico entre los trabajos realizados por miembros del DLA, cuyos análisis reflejan una concepción interactiva de la lectura, y el diseño de pruebas al interior de la Coordinación mencionada, más centrado en la lectura como recuperación de información. Si pensamos que hoy en día el material piloto del curso de CL en portugués comulga con la orientación teórica del *Saravá*, comprenderemos por qué en no pocos casos los alumnos egresados de este curso, formados bajo un enfoque comunicativo e interactivo de la lectura, no logran acreditar el examen de la CEC, diseñado sobre criterios de forma y basado en un modelo clásico del proceso lector. A propósito del establecimiento de criterios, así como del desacuerdo teórico entre la CEC y otros actores del proceso, veamos lo que opinaron en entrevista dos académicos del Departamento de portugués:

Mira, muchas veces son formatos que vienen porque son lo que se instaure para las lenguas hegemónicas, o sea, hay una tradición de enseñanza y entonces el alumno tiene que ceñirse a eso, no se toman en cuenta ni las necesidades ni el tipo de trabajo que el alumno ha tenido como lector, meramente como lector, con una lengua extranjera; dejan fuera muchos otros aspectos cognitivos de peso cualitativo en pro de un supuesto trabajo cuantitativo, rasante; no estoy en contra de lo cuantitativo, lo cuantitativo es importante, es toda una ciencia, toda una tradición, sin embargo creo que no toman en cuenta el trabajo en el salón de clase, no lo toman en cuenta, sí hay un desfase entre el tipo de pruebas que están siendo elaboradas y el alumno que realmente llega a presentar esas pruebas.

[Entrevistado 8]

El curso de comprensión de lectura tenía, si no me equivoco, un 40% de peso del valor total de la evaluación de los candidatos y el otro 60% era, por decir, el examen de ventanilla, pero de repente hubo un acuerdo, yo no sé por qué, quitaron el 40% que era del curso y lo dejaron todo al 100% en el examen de ventanilla, luego los exámenes de ventanilla ya ni siquiera correspondían al tipo de trabajo que realizaban los estudiantes en el salón de clase... en algún momento, bueno, había incluso comentarios de alumnos que venían a quejarse al departamento, estaban en cuarto, quinto nivel y no pasaban un examen de comprensión de lectura, entonces no entendían por qué, y un caso de una alumna que recuerdo muy bien, con un muy buen nivel de portugués,

dedicada y que incluso recibió clases particulares para orientarse más hacia el examen de comprensión de lectura y no lo pasó; entonces vino muy molesta, me comentó y, bueno, parece que alguien de los aplicadores le dijo «bueno, pues es que a ti te tocó el difícil» y digo: ¿con qué criterios hay exámenes fáciles o difíciles?

[Entrevistado 11]

Los dos fragmentos citados hacen patente el añejo desacuerdo teórico entre la CEC y los docentes de CL en portugués. En efecto, los criterios establecidos por la Coordinación en 1992 estaban pensados básicamente para los pruebas de inglés, cuya demanda siempre ha sido mayor que la del resto de las lenguas. La relación entre las pruebas de certificación y las clases de CL en portugués resulta problemática en principio porque ambas tareas tienen objetivos divergentes: el curso pretende ayudar a los alumnos a desarrollar su comprensión de lectura desde una plataforma comunicativa, mientras los *test* de certificación han sido diseñados para discriminar en la población universitaria lectores —como identificadores de información que se supone unívoca— a partir de reactivos de respuesta estructurada, lo cual implica un enfoque radicalmente distinto del proceso lector.

¿Qué favoreció la divergencia de objetivos entre la CEC y el Departamento de Portugués? ¿Cuándo comenzó a gestarse? Recordemos que no siempre fue así, ya hemos dicho que en 1975 el Departamento de Portugués renovó los exámenes de CL y que en ese mismo año la Sección de Psicopedagogía diseñó criterios para la elaboración y aplicación de exámenes dirigidos a los departamentos de lenguas, es decir, a los entonces encargados de la elaboración de las pruebas. Evidentemente en algún momento el Departamento de Portugués dejó de ser un actor directo del proceso de certificación de la CL, perdió sus funciones relativas al diseño de pruebas, pero las investigaciones sobre CL continuaron, tanto que sus docentes publicaron un libro de texto exclusivo para la enseñanza de la lectura, mismo que influyó significativamente no sólo en el enfoque didáctico del curso de CL sino en la concepción misma del proceso lector. Así las cosas,

en dos décadas la CEC y el Departamento de Portugués ya se encontraban caminando en direcciones distintas. Lo anterior se agravó cuando, bajo la dirección de la Lic. Aurora Marrón Orozco, se determinó que para la obtención de la constancia de certificación sólo era necesario presentar la prueba correspondiente; es decir, el curso de CL en portugués, que anteriormente formaba parte de la calificación, quedó como un servicio opcional para los candidatos. Tal como se expresa en la segunda cita arriba, desde la perspectiva del Departamento de Portugués, no fue clara esta decisión y las consecuencias en el salón de clase no se hicieron esperar:

Se nota en su desempeño y en cuanto pueden se salvan, en cuanto sienten que ya pueden, que tienen dominio para presentar el examen van, lo presentan y no vuelven, ya no vuelven. Finalmente yo digo que es muy auténtico el asunto: les ponen un requisito que hasta cierto punto como que en lugar de ser una herramienta convierte al idioma en una traba para que te titules, entonces yo los entiendo, no, no los justifico, pero los entiendo; bien, cuando en la carrera les están exigiendo y no ven mucha utilidad en el idioma, más que para titularse... [Entrevistado 9]

Las consecuencias más palpables al interior del curso de CL en portugués fueron la baja matricular y el ausentismo. Una vez que los alumnos comprendieron que el curso no formaba parte del procedimiento oficial de certificación, sustentaban continuamente exámenes en la CEC mientras revisaban algunas dudas en el aula, sin demasiada constancia; una vez que lograban acreditar la prueba, desaparecían del curso a medio semestre; el resultado: un grupo que había abierto con 20 inscritos concluía el semestre con cuatro o tres alumnos. En lo que respecta a la baja matricular, tenemos que en 1997 [40] estaban inscritos en el curso de CL 60 alumnos, en 1998 había sólo dos grupos, 45 alumnos en total; en 1999 sólo se registraron 15 estudiantes y para el año 2000 apenas logró abrirse un grupo de 8 alumnos.

¿Quiénes conforman la población de los cursos de CL en portugués? ¿Cuáles son sus propósitos al inscribirse? ¿Tienen algún interés auténtico en la lengua o sólo desean acreditar el

requisito? ¿Cómo afectan sus intereses el desarrollo del curso? Hagamos un paréntesis en nuestro repaso cronológico para ahondar en este punto.

Trazar el perfil de los alumnos que leen en portugués para fines académicos en la UNAM es una tarea complicada; tal dificultad estriba en el hecho de que la población no es fácilmente identificable, pues es de suponer que ésta no se reduce sólo a los grupos de CL en portugués de la UNAM.

En el 6° *Congresso Internacional do Ensino de Português-Língua Estrangeira*, la Profa. Noemí Alfaro Mejía y otros maestros presentaron los resultados de una investigación ¹¹ efectuada por el Departamento de Portugués a fin de identificar el perfil de los usuarios potenciales de la entonces incipiente área de portugués de la mediateca; para tal efecto, durante 1998 aplicaron un cuestionario a 222 estudiantes de diferentes grupos de portugués del CELE; los datos que obtuvieron fueron los siguientes:

- En 1993, los alumnos acudían a tomar aulas de portugués por diferentes motivos, tales como el gusto por la lengua, su aparente facilidad, la música y el acento; para 1998, los estudiantes acuden, entre otros, por un nuevo motivo: cumplir con requisitos académicos de sus Facultades.
- La población que estudia esta lengua ya no sólo se compone por alumnos del área de humanidades (básicamente Pedagogía y Estudios Latinoamericanos); entre otros, se incorporaron alumnos de Ingeniería, Derecho, Periodismo y Diseño y Comunicación Visual.
- Los alumnos tienen a su alcance más información acerca de las manifestaciones culturales de los países lusófonos.

En contraste con lo encontrado por los maestros ya mencionados, en las entrevistas que se aplicaron durante esta investigación a siete alumnos del curso de CL en portugués se pretendió acopiar información a partir de interrogantes como: ¿Cuánto lees? ¿Qué lees? ¿En qué idiomas lees? ¿Con qué propósitos lees? ¿Cómo consideras tu CL en español y en portugués? ¿Por qué te

¹¹ Alfaro Mejía, Herrera González y Navarrete Vega (2003) “Aprendizagem autônoma de português: critérios para a seleção e desenho de material para o usuário” en *Memorias del 6° Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira*, México: UNAM.

has inscrito al curso de CL en portugués? y ¿Qué opinas del curso?, entre otras. El cruce de los relatos de los alumnos reveló la información que aparece a continuación:

En relación a la frecuencia con que leen textos para fines escolares, la población parece uniforme pues la mayoría lee entre 300 y 500 páginas al mes. Este rango es presentado de manera diferente por cada alumno, algunos dicen un número cerrado de páginas por mes, otros lo expresan por el número de horas diarias que pasan leyendo y a otros, aunque se reconocen como lectores constantes, les parece difícil cuantificar sus lecturas. Sólo el estudiante 7 cayó fuera de este rango, pues comentó que durante el tiempo que acudió a las aulas leía muy poco, en parte porque la bibliografía de su carrera estaba básicamente en inglés.

¿Qué leen los alumnos? A partir de esta pregunta el perfil de la población parece disgregarse, no sólo por las temáticas que cada uno de ellos aborda, sino por los propósitos y los tipos de texto con los que trabajan. Los dos alumnos de Biología [Entrevistados 1 y 6] y el de Veterinaria [Entrevistado 4] parecen coincidir: leen libros de ciencia con temas generales durante la primera mitad de la carrera y, posteriormente, trabajan con artículos de su especialidad. Sus propósitos son, a menudo, identificar el espacio conceptual de un tema, identificar datos duros sobre alguna especie o fenómeno y seguir las metodologías narradas en reportes de experimentos, ya sea para emularlas o sólo para comentarlas. De acuerdo a los tipos de lectura propuestos por Cassany y otros¹², estos estudiantes efectúan lecturas *intensivas*.

Por su parte, el estudiante de Actuaría [Entrevistado 2], comentó que en su carrera se lee poco, *“son muchas matemáticas, más simbolitos y hacer ejercicios; lectura profunda no nos pidieron hasta sexto semestre, que son las optativas ya de Actuaría”* [...] *“No sé si eso sea considerado leer, sólo viene un ejercicio, una demostración y luego te piden que lo hagas parecido o de otra*

¹² Cassany en Nina Crespo Allende y Carolina Llach Valdivieso (2004), ‘Enseñar a leer a quienes ‘ya saben leer’, un desafío estratégico’, *Revista Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación PUCV, Núm. 43, I Semestre, 2004, p. 37.

manera y tú tienes que pensarle". Como podemos ver, en la carrera de Actuaría se trabaja con textos de lógica matemática, donde si bien es cierto que subyace una estructura proposicional, argumentativa, también es verdad que ésta se presenta al alumno de forma muy distinta a como sucede en un ensayo y le demanda una capacidad inferencial muchísimo mayor. Sin embargo, el alumno entrevistado considera que "la verdadera lectura" implica el manejo de información abundante que se correlaciona linealmente e, incluso, parece desdeñar el tipo de lectura que se lleva a cabo en su escuela. Los comentarios del estudiante de Física [Entrevistado 7] coinciden, en cierto modo, con el relato del alumno de Actuaría, pues por lo que señala parece que en la carrera de Física se efectúa una lectura intensiva también de tipo matemático: *"No sé cómo explicarte, son textos informativos [duda], preguntan cuánto tiempo te tardas en llegar a la luna o si una bola de billar gira o nada más se desliza; casi la mayoría son problemas, de hecho casi no viene nada de introducción."*

Los estudiantes de literatura [Entrevistado 3] y de Estudios Latinoamericanos [Entrevistado 5] prefiguran un tercer grupo, pues ambos leen, básicamente, narrativa, poesía, teoría literaria y ensayos. Sus propósitos son tanto la apreciación estética, como la comprensión de conceptos literarios a fin de elaborar comentarios a propósito de lo leído. Siguiendo a Cassany, ellos llevan a cabo los dos tipos de lectura: extensiva e intensiva.

Otro tema relevante de las entrevistas estrechamente relacionado con los propósitos de lectura, es el del objetivo de la lectura para el trabajo en el aula, es decir, ¿qué se hace en el aula con lo leído? En sus relatos, los alumnos mencionan las siguientes actividades:

- Tenemos que hacer un resumen.
- Leemos los textos y después los discutimos en clase.
- Cuando te toca exponer un tema, tienes que leer para presentarlo.
- Leemos para escribir nuestros ensayos, porque con eso evalúan.
- Relacionamos las lecturas con ejemplos de investigación.

- Los maestros dan su clase, si te dejan tarea, son problemas. Tú, si no le entiendes al problema, tú solito vas a buscar qué tema te puede ayudar, primero para entender qué quieres hacer y después para tratar de resolverlo.

Como podemos apreciar, las actividades que les demanda su formación académica son variadas, pero cabe destacar que no se limitan al manejo de información que deba ser reportada intacta. En la mayoría de las actividades, el alumno debe emitir un juicio, evaluar, discutir lo leído y, muy a menudo, operar creativamente sobre los textos, ya sea escribiendo un ensayo o bien adaptando un procedimiento experimental a su trabajo práctico. Estos comentarios deberían ser tomados en cuenta durante el diseño de pruebas de certificación, pues, junto con las necesidades aún no expresadas por las facultades, conformarían el punto de partida para comprender cabalmente los propósitos reales de la lectura en el contexto universitario.

Otro tópico importante que comentaron los alumnos versa sobre su desempeño como lectores. La mayoría están seguros de que comprenden lo que leen. El Entrevistado 1 considera que la rapidez es un atributo y se siente en desventaja durante la resolución de exámenes contra reloj debido a que no logra leer con la rapidez que la prueba exige. El Entrevistado 3 cree que es buen lector de literatura, pero no de teoría literaria, es decir, enjuicia su capacidad lectora a partir del tipo de texto al que se enfrenta. El Entrevistado 6 considera que apenas ahora en la universidad está aprendiendo a leer y, por su parte, el Entrevistado 7 piensa que leer dos veces un mismo fragmento es evidencia de que se es un mal lector.

Detrás de estas acotaciones que los alumnos hacen a su desempeño como lectores asoman representaciones que tienen acerca de lo que ellos creen que es un buen lector: alguien que lee rápidamente, comprende todo y no necesita releer. Cabe preguntarnos: ¿En qué medida este boceto del “buen lector” que asoma en sus comentarios ha sido fomentado por la evaluación?

En cuanto a los propósitos por los cuales los alumnos se inscriben al curso de CL en portugués, los docentes entrevistados explicaron que la población que reciben se inscribe por diferentes razones; ellos distinguen 3 grandes grupos:

1. “Los que vienen por el requisito”, a quienes identifican por su poco interés, su ausentismo, así como por abandonar el curso si antes de concluir el semestre logran obtener la certificación correspondiente;
2. Los alumnos que están interesados en el estudio de la lengua “porque les gusta”, a quienes atribuyen mucha disposición para participar y llevar a cabo las lecturas e incluso están dispuestos a aprender otras habilidades del portugués.
3. Un último conglomerado, a decir de los profesores, acude porque cree que se trata de un curso general, así que cuando se dan cuenta que se imparte en español y está centrado sólo en la CL, suelen desilusionarse, pero sólo algunos de ellos continúan.

Es evidente que hay una desinformación generalizada entre la población estudiantil en relación al curso, pues son pocos los alumnos que saben que se trata de un curso enfocado a desarrollar la CL en portugués y que fue diseñado pensando en los estudiantes que buscan prepararse para la certificación en cuestión.

Como respuesta a la pregunta *¿por qué elegiste el curso de comprensión de lectura en portugués y no uno de algún otro idioma?*, la mayoría da una explicación de tipo afectivo: “porque me gusta”, “porque [el portugués] es agradable”. Otros apuntan que se trata de una lengua fácil [para nativo hablantes de español] en comparación con otras. Sólo dos estudiantes consideraron al portugués importante para su formación académica: uno es alumno de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos, a propósito de lo cual escribe una tesis sobre el MERCOSUR y el otro estudia Lengua y Literaturas Hispánicas, y comenta que lee un texto en portugués por semana para su clase optativa de Historia de Brasil. Algunos más reiteran su

objetivo de acreditar el requisito de titulación de comprensión de lectura en una LE mediante el portugués.

Como podemos ver, aunque parte de la población estudiantil opta por presentar las pruebas sin instrucción previa, apostando al pase por azar, mediante la estrategia de intentar una y otra vez hasta lograr acreditar, sin ningún interés académico en la lectura en portugués sino con el único propósito de cubrir el requisito de titulación, existen sectores estudiantiles con necesidades reales en torno a la lectura en portugués, para quienes el estudio de la LE está motivado no por la certificación como requisito sino por el genuino propósito de leer en portugués. Regresemos a nuestro repaso cronológico.

Para 1992 el CELE seguía siendo una referencia en el área de la lectura. Tan sólo en ese año, 25 de los 40 proyectos de investigación registrados en el DLA eran sobre diseño de materiales, en su mayoría sobre comprensión de lectura en LE con propósitos específicos. Se impartieron seis seminarios sobre comprensión de lectura. La Mtra. Margarita Rivera Barrera (ENP) publicó su artículo “Diversos aspectos de un curso de comprensión de lectura a nivel posgrado” y la Mtra. Dulce Gilbón publicó un texto titulado “Tratamiento de la lectura en un curso global de LE” en las *Memorias del Congreso AMMMLEX*. [32].

A lo largo de 1993 la CEC aplicó 14,020 exámenes [33], de los cuales 5,187 fueron de CL. Durante 1994 la cifra de pruebas de CL incluso disminuyó ligeramente (4,861) [36], pero para 1995 el total de exámenes ascendió a 12,319, de los cuales 9,975 fueron de CL [37]. En ese año la matrícula general del CELE era tan grande (12,315) como el número de certificaciones administradas por la CEC.

En definitiva el proceso de certificación se masificó. Algunas facultades optaron por impartir sus propios cursos de LE, a menudo asesoradas por el CELE; otras optaron por el desarrollo de centros de autoacceso locales, mientras el resto continúa delegando abiertamente al CELE la

responsabilidad de certificar a los alumnos, sin siquiera reflexionar lo suficiente en torno del requisito que sus propios Consejos establecieron. Mientras tanto, la excesiva demanda de exámenes en sus diferentes modalidades rebasó los alcances de la Coordinación, cuyo equipo de colaboradores no crecía al mismo ritmo que la cantidad de sustentantes, de modo que el tiempo era siempre escaso y el trabajo desmedido. Tal vez por ello la CEC se fue cada vez limitando a reutilizar las pruebas ya diseñadas y no hizo sino gestionar la entrega de constancias a la numerosa población que las requería.

Para 1996, cuando todavía existía un vínculo estrecho entre el DLA y la CEC, ésta última adoptó el programa de cómputo ITEMAN para validar estadísticamente los exámenes diseñados. El CELE asesoró la impartición de 73 cursos con propósitos específicos en diferentes Facultades. Los exámenes de CL pasaron de 7,820 en ese año a 9,596 en 1997. La matrícula de los cursos generales de portugués no creció significativamente (581) y el curso de CL en portugués estaba a punto de perder casi el total de su matrícula, tal como ya comentamos.

Después de la caída en la cifra de sustentantes (5,846) provocada por la huelga universitaria de 1999, a lo largo de 2000 acudieron a presentar su prueba de CL 12,221 estudiantes [42]. En 2001 se firmó el acuerdo específico de colaboración con el Instituto Camões [43]. En 2002 se celebró el 6° *Congreso internacional de la enseñanza de portugués como lengua extranjera* y se registraron los proyectos “Índices de dificultad de textos escritos en inglés y sus implicaciones para el diseño de exámenes de CL en inglés” y “El uso de reactivos negativos de opción múltiple en la evaluación de la CL” en la línea de investigación de Evaluación perteneciente al DLA. Ese año el Curso de Formación de Profesores no registró candidatos para el área de portugués [44]. En 2003, año en que la CEC administró 14,935 exámenes de CL, se creó la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) perteneciente al Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHA) con la finalidad de “coordinar a las entidades académicas que

desarrollen actividades en el campo de las lenguas extranjeras: enseñanza, investigación, evaluación, formación de profesores, certificación y diseño, principalmente” [46], la cual sustituyó a la antigua Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE).

En entrevista, el Exvicepresidente de la nueva comisión comentó sobre la CTIE y la conformación de la COELE lo siguiente:

Lo primero que hicieron fue retomar un problema medular que tiene que ver con la enseñanza de lenguas y que tiene que ver con el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico (EPA), el artículo 36 del EPA, que dice que en algunos casos los profesores de la UNAM podrían no contar con un título de licenciatura... siempre y cuando demuestren la experiencia y los conocimientos equivalentes. ¿Cómo lo demuestras? ¿Dónde está el equivalente?

Así es, digamos que de manera informal, había funcionado una cosa que era la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros. En realidad no era una comisión porque ¿quién los comisionó? Lo que había era un acuerdo entre distintas dependencias y lo que ellos hicieron era la equivalencia, pero jurídicamente no tenían bases: ¿De dónde te agarras? ¿De la buena voluntad de las dependencias? Uno de los primeros aspectos fue retomar esas funciones.

[Entrevistado 12]

En efecto, aunque la COELE, como precursora de la primera comisión, gozó desde un principio de un estatus jurídico, tal como lo señala el Exvicepresidente, se avocó en primer término a la certificación de docentes de LE. Su segunda tarea consistió en diseñar un cuestionario dirigido a las diferentes instancias universitarias donde se enseñan LE, a fin de diagnosticar el estado de ésta área en la universidad. Los resultados de ese diagnóstico, en un primer análisis, permitieron a la COELE identificar básicamente tres problemas:

1. La diversidad curricular: ¿Cuáles son los planes de estudio de LE existentes en la UNAM? ¿Quién los diseña? ¿Cómo se diseñan? En algunas dependencias el estudio de una LE se compone de ocho semestres que computan un total de 200 horas y en otras 300 horas y en otras 80 horas. “Entre 80 y 1300 tienes toda la gama y cuando terminan los estudiantes les pueden dar una boleta, una constancia, un diploma, es una miscelánea de documentos.

Cuando dices: ‘yo estudie inglés en la UNAM’ quién sabe de qué estás hablando, ni idea.”

[Entrevistado 12].

2. La falta de un marco común para establecer equivalencias: “Si un alumno comenzó a estudiar una LE, por ejemplo, en Mascarones y posteriormente desea cambiarse de instancia, por ejemplo a la FES Aragón, no hay manera de hacer una equivalencia.” [Entrevistado 12].
3. El caos terminológico: se emplean indistintamente traducción, comprensión de lectura, dominio y posesión del idioma.

Debido a la gran cantidad de trabajo que ha significado para la COELE el análisis de la información colectada mediante el cuestionario ya mencionado, ésta se ha dedicado por varios años a estudiar los datos de su investigación diagnóstica con el propósito de proponer nuevos derroteros en el área de las LE en la UNAM. Tal vez por ello, cuando se le preguntó al Exvicepresidente de la Comisión cuáles eran las acciones que habían puesto en marcha para coordinar las instancias universitarias encargadas de certificar la CL de LE en la población de licenciatura, comentó lo siguiente:

No, todavía no, ahorita lo que existe de certificación de alumnos, y seguirá siendo así, son las dependencias que certifican porque esa es su función. Lo que hemos hecho, aparte del diagnóstico, fue un documento dirigido a los distintos cuerpos colegiados encargados de definir los requisitos, por ejemplo, el dirigido al Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras; y eso se hizo a través de los Consejos Académicos de Área. En ese documento lo que decimos es que en las certificaciones que ellos expiden o en los requisitos que ellos piden deben considerar que en la UNAM hay una confusión que tiene que ver en lenguas con comprensión de lectura, dominio, posesión y traducción y entonces, les aclaramos los cuatro términos, les decimos cómo se ha tomado históricamente, para que en función de ello sepan los Consejos Técnicos qué están pidiendo.”

[Entrevistado 12]

Como podemos ver, la COELE, cuyo documento de creación la faculta para coordinar a las entidades académicas que desarrollan actividades en el campo de las LE, incluida la evaluación y la certificación, aún no ha efectuado propuestas relacionadas con la certificación de la CL, no

sólo a nivel de diseño de los procedimientos de evaluación sino en lo relativo a la pertinencia curricular del requisito. ¿Cuáles son los alcances reales de esta comisión? ¿Cómo se articula con los otros actores de la certificación de LE? ¿En qué medida puede atisbar y proponer cambios? A decir del Exvicepresidente, la COELE no es una instancia normativa, ni está autorizada para dictar a los Consejos Técnicos de las facultades lineamientos relacionados con la pertinencia de los requisitos de LE en éstas. Se trata apenas de una instancia capaz de emitir opiniones calificadas sobre dudas que las facultades y los bachilleratos, por iniciativa propia, le hagan llegar. Es, pues, un grupo colegiado, representativo de las diferentes dependencias universitarias, preparado para asesorar en materia de LE que está supeditado al CAAHA. Aunque el CELE depende del CAAHA y está representado al interior de la COELE, ésta carece de una relación directa o jerárquica con el CELE y, por ende, con la CEC, la cual diseña y gestiona de manera independiente sus pruebas de certificación.

Es decir, estructuralmente, los Consejos Técnicos de las facultades son los que gestan el fenómeno de la certificación de la CL estableciendo los requisitos de ingreso, egreso o permanencia relacionados con las LE. El CELE, sin posibilidad de cuestionar las decisiones al interior de las facultades, recibe a los alumnos y los certifica a través de la CEC, la cual diseña los exámenes prescindiendo de los departamentos de LE correspondientes. Al margen de todo lo anterior, la COELE se limita a atender dudas de las facultades y rinde cuentas al CAAHA.

Además de que la estructura institucional implicada en la certificación de la CL en LE resulta complicada, debe tomarse en cuenta que el origen del “requisito” en el seno de las facultades no ha sido debidamente fundamentado. Por ejemplo, cuando un Consejo Técnico determina que los alumnos deberán certificarse en la CL de dos LE, muy comúnmente determinan que el inglés debe ser obligatorio —lo cual puede considerarse pertinente, aunque no en todos los casos— y en

segundo término aceptan “cualquier lengua extranjera moderna que certifique el CELE”¹³. Si un alumno obtiene la constancia del CELE en CL de rumano como LE, ¿cuál sería la pertinencia de esta lengua en una licenciatura en Estudios Latinoamericanos? Como éste, puede citarse una cantidad considerable de casos en los cuales no parece relevante el estudio de una lengua como requisito de egreso. En lo que respecta al portugués, por ejemplo, los pasantes de Actuaría que estudian CL en portugués para acreditar la segunda LE que les requiere su facultad no logran explicar por qué esa lengua es relevante en su área y afirman nunca haber revisado bibliografía en portugués durante su carrera ni para sus trabajos de tesis.

¿Por qué es necesario que los alumnos lean en una LE? Sabemos que la razón inicial es que parte de la bibliografía de algunas áreas de estudio está escrita en otras lenguas y no se cuentan con traducciones al español, pero también es cierto que debido a la falta de una política lingüística dentro de la UNAM se ha fomentado, a través de programas de estímulos para académicos y de requisitos de admisión y titulación a diversos programas, la tendencia aparentemente irrefrenable de comunicar los resultados de las investigaciones mayormente en inglés. Considero que otra pregunta relevante es si las facultades cuentan con pesquisas sólidas que les informen claramente sobre las diferentes lenguas en las que hay bibliografía importante para su área, porque al parecer la tendencia ante esta situación es no preguntarse, sino suponer que, en primer término, el inglés es la lengua más importante.

Actualmente la población que solicita al CELE la certificación de la CL en diferentes lenguas extranjeras ha seguido creciendo (según cifras del *Informe anual* del CELE, en 2006 se aplicaron 17,240 exámenes de CL). Lejos de estrecharse, los vínculos entre los diferentes actores del proceso han menguado, en especial al interior del CELE. El equipo responsable del diseño y

¹³ Datos tomados de la Dirección General de Administración Escolar sobre el plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latino Americanos.

aplicación de los *tests* no ha crecido significativamente, no obstante el incremento en la demanda de pruebas. Los bancos de exámenes se renuevan muy lentamente, lo cual hace posible que un candidato, después de un tercer o cuarto intento, reciba un examen que ya conoce. Cada vez se diseñan menos pruebas para áreas específicas. Los diferentes actores del fenómeno de la certificación de la CL carecen de un objetivo común. Los Consejos Técnicos de las facultades no han reflexionado lo suficiente en torno a los requisitos de LE que establecen. Sin duda estamos frente a una problemática añeja, cuya superación necesariamente implicaría el esfuerzo conjunto de las diferentes instancias implicadas. ¿A quién beneficia el estado actual del proceso de certificación de la comprensión de lectura? ¿A quiénes perjudica? ¿Durante cuánto tiempo prevalecerá? ¿Será suficiente la emisión de “recomendaciones”?

La certificación de la lectura, tal como se lleva a cabo desde su origen, es un fenómeno difícilmente sostenible desde una perspectiva curricular, pues no cumple con su propio objetivo, por el contrario, ha obstaculizado el egreso de los universitarios a su paso por las diferentes licenciaturas. Se trata de un fenómeno erróneamente postergado, desvinculado de las actividades académicas de las diferentes carreras, masificado, pues ha desbordado la infraestructura del CELE en no pocas ocasiones, aunque contradictoriamente ha sido una fuente de ingresos para la dependencia.

Evidentemente no se trata de tener la última palabra sobre este fenómeno institucional, pero es inevitable, una vez que se ha contemplado con mayor detalle el panorama, cuestionarse, tratar de replantear, intentar cambiar, imaginar propuestas, en suma, coadyuvar a la mejoría del proceso. Para concluir, presentamos el último apartado de este trabajo, titulado *Discusión*, en el cual hacemos una recapitulación y caracterizamos el proceso de certificación de la comprensión de lectura en portugués como LE.

6. Discusión

Redactar un capítulo final para esta tesis no es una tarea fácil. ¿Qué hacer ante un escenario tan complejo como el de la certificación de la comprensión de lectura en una lengua extranjera? ¿Es suficiente conocer las particularidades de la génesis de este fenómeno? Una vez que se conocen las diferentes etapas por las que ha pasado el proceso de certificación, ¿bastará prever el rumbo de la certificación a mediano o largo plazo? ¿Será pertinente emitir algunas recomendaciones o el primer paso deberá ser, simplemente, imaginar un nuevo derrotero? Y si el cambio resulta necesario ¿a qué niveles impactaría? ¿Cambiaría la metodología empleada? ¿Se modificaría el constructo sobre la comprensión lectora? ¿Se emplearía otro paradigma de evaluación? ¿Sobrevendrían modificaciones de carácter curricular?

En este último apartado me limitaré a exponer las características generales de las actuales prácticas de certificación de la lectura en portugués como LE a partir de las cinco dimensiones que he desarrollado a lo largo de mi investigación. Mi objetivo central, tal como lo he señalado en el capítulo de metodología (cfr. p. 113), es comprender el escenario de la certificación antes que juzgarlo o cuestionarlo. Espero contribuir a la mejoría del proceso de certificación principalmente con la descripción del mismo desde diferentes ángulos, la cual podría ser considerada en una futura revisión.

Las dimensiones a partir de las cuales caracterizaré el proceso de certificación son: la epistemológica, la genealógica, la teórica (relativa al constructo de la lectura), la metodológica y la institucional. Es preciso mencionar que las dimensiones señaladas constantemente se yuxtaponen, se determinan y dependen unas de otras, de modo que comentarlas linealmente no sólo sería difícil sino ilegítimo, si concebimos la certificación de la lectura como un fenómeno multidimensional.

Desde una perspectiva epistemológica me interesa destacar tres nociones que sustentan el proceso actual de certificación: a) la de *realidad*, b) la de *verdad* y c) la de *ciencia*, las cuales forman parte del paradigma que instrumenta tanto la concepción de la lectura, como la metodología de evaluación empleada. La *realidad*, tal como se le concibe en el proceso de certificación es estable, única, tangible y, por ende, medible. Lejos de considerar la *realidad* como una construcción compartida por un conjunto de sujetos, se le presenta como una plataforma común, libre de interpretaciones y de construcciones singulares.

Sobre el supuesto de una *realidad* previa, homogénea y tangible, se articula una concepción limitada de la noción de *verdad*, entendida como una proposición unívoca e incuestionable, cuyo absolutismo permite reificar al sujeto para clasificarlo y, eventualmente, excluirlo.

Finalmente, la noción de *ciencia* que subyace a los exámenes de certificación se suscribe abiertamente al paradigma positivista, pues se le considera realista y acumulativa; es decir, se trata de una *ciencia* que pretende describir el *mundo real*, externo al observador, con base en conocimientos previos a los cuales habrán de adherirse los nuevos hallazgos.

Tal como lo he comentado (cfr. p. 16), esta serie de presupuestos sobre la ciencia han sido cuestionados desde la primera mitad del siglo pasado, de modo que si pensamos diacrónicamente, tendríamos que preguntarnos en primer término por la naturaleza de nuestras declaraciones de verdad así como sobre nuestra noción de realidad; consecuentemente nuestra concepción acerca del conocimiento se vería modificada. Sólo quiero que quede claro que las bases epistemológicas sobre las cuales se asienta el actual proceso de certificación ya han sido superadas no sólo en otras áreas de investigación sino dentro del propio campo de la evaluación, al interior del cual existen aplicaciones vigentes tales como la hermenéutica al concepto de validación (cfr. p. 32) y la noción de transactividad en oposición al objetivismo positivista (cfr. p. 104).

Desde una perspectiva genealógica queda claro que la metodología empleada en el proceso de certificación de la lectura en portugués como LE puede asociarse a la *primera generación* de Guba & Lincoln o a la *época de la eficiencia y del testing* (1900-1930) según Madaus, Scriven y Stufflebeam (*cf.* p. 51). Entre otras razones, porque la evaluación se practica como una tarea mecánica, consistente en el diseño serial de pruebas de respuesta estructurada. El evaluador es, en el mejor de los casos, un técnico pues su perfil suele confundirse con el de un administrador de pruebas. Los trabajos de investigación llevados a cabo pretenden incidir sobre los formatos de las pruebas o sobre el procedimiento de administración, pero nunca cuestionan el paradigma evaluativo que las sustenta o el constructo de la lectura implícito en las mismas. En suma, la práctica refleja un tratamiento sinonímico entre *evaluación* y *medición*, característico precisamente de las primeras décadas del siglo pasado.

Como sabemos, se han suscitado cambios significativos en el campo de la evaluación tanto a nivel metodológico como epistemológico. La evaluación entendida como investigación ha permitido el desarrollo de procedimientos auténticos de valoración, capaces de evaluar competencias y procesos, recomendables en la toma de decisiones sobre conocimientos complejos e integrales. ¿Por qué perpetrar una evaluación tecnicista, conservadora, fragmentaria? Cuando se le interroga a este respecto a los responsables de procesos masivos de evaluación, la respuesta suele ser similar: “Necesitamos un instrumento económico, fácil de administrar.” Más allá de lo cuestionables que puedan ser los *tests* por las razones epistemológicas ya comentadas, queda claro que *parecen* instrumentos de evaluación “económicos” por la celeridad con que pueden calificarse, pero sólo por eso.

El diseño de una prueba de respuesta estructurada es un trabajo arduo, costoso en dinero y en tiempo, que supone la existencia de especificaciones, la conformación de un equipo especializado no sólo en el diseño de reactivos sino también conocedor de las teorías del proceso lector así

como de la lengua que se evalúa (portugués). El tiempo de vida de un *test* en un proceso de certificación idealmente es muy breve (una o dos aplicaciones), sobre todo cuando los candidatos tienen derecho a presentar varias veces el mismo examen. Se requieren grupos significativos estadísticamente para efectuar el piloteo y posteriormente el análisis de reactivos. La fase de diseño y validación es muy larga comparada con el tiempo de vida de la prueba.

Esta técnica de evaluación parece “económica” cuando la calidad en el diseño disminuye, cuando la(s) fase(s) de piloteo se disculpan por falta de sujetos, cuando se alarga ilimitadamente el tiempo de vida de las pruebas. Es decir, los exámenes son “económicos” sólo si transgreden sus propias reglas de elaboración, sólo si se les explota, sólo si se ignora la dimensión ética del proceso. Además tenemos que preguntarnos si la “economía” de una prueba es un atributo; tal vez lo sea si no compromete el proceso de certificación, pero debemos tener cuidado cuando nuestra principal preocupación es que sean “económicas” incluso en detrimento de su validez.

Jacques Barzun (Hoffmann, 1962:10) escribió: “‘Si no hay leche suficiente para los niños, démosles agua de la llave.’ Esto es lo que hemos hecho ante el problema de la examinación del conocimiento de los jóvenes aprendientes, éste es el mismo argumento que se ha empleado para defender los *tests*: es más fácil y más barato que el método de confrontar mente con mente mediante la palabra escrita.” Si el motivo por el cual las facultades establecen la lectura en lenguas extranjeras como requisito de ingreso, egreso o permanencia en sus diferentes planes de estudio es contribuir a la formación de profesionistas críticos, capaces de acceder al conocimiento de sus áreas en otras lenguas a fin de enriquecer su desempeño académico, ¿de qué manera contribuyen los *tests* a este propósito? ¿Basta con que sean fáciles y económicos aunque no sean adecuados para discriminar entre un lector crítico y un impostor cuyo mejor aliado es el azar?

Ahora bien, si en el caso de la lengua portuguesa la población que demanda la certificación es pequeña comparada con idiomas como inglés o francés, ¿es necesario instrumentar un

procedimiento de evaluación “recomendado” para poblaciones muy grandes? ¿O es sólo el efecto técnico propiciado por lenguas hegemónicas? ¿En qué medida la certificación mediante *tests* fomenta la actitud irresponsable de los sustentantes, sobre todo cuando se trata de la lectura en una lengua cercana al español?

Evidentemente, además de los cuestionamientos epistemológicos y metodológicos que puedan esgrimirse en contra de los *tests*, queda claro que, desde una perspectiva genealógica, la certificación de la lectura sigue anclada a un enfoque técnico de la evaluación —rebasado desde hace no pocas décadas— que sirve escasamente al propósito general para el que ésta fue creada.

En lo que respecta al constructo, en las pruebas de certificación la lectura está implícitamente concebida como un conjunto de habilidades y no como un proceso interactivo. En principio se asume que el lector, asimilado erróneamente a la figura del receptor, contempla objetivamente el texto. Éste último se concibe con un universo externo al sujeto, estable y unívoco. El alumno debe ser capaz de seleccionar una opción que responde a una pregunta o completa una sentencia; ello supone que los evaluadores consideran el texto como un auténtico portador de sentido a partir del cual el alumno sólo debe efectuar mecanismos de reconocimiento de información primordialmente factual. Sin duda, la técnica de examinación no permite hacer inferencias sobre el proceso lector de los sustentantes sino apenas juzgar aisladamente su capacidad para reconocer información presumiblemente invariable. La lectura no es medible dada su complejidad; los *tests* no dan cuenta de la lectura como proceso ni de la comprensión, entendida como el producto de éste; tampoco informan de manera precisa sobre el uso de estrategias, ni sobre la capacidad metacognitiva, las actitudes e intereses del sujeto ni acerca de sus procesos interpretativos.

Sin duda es necesario repensar la relación entre la lectura como constructo y las técnicas de evaluación de ésta. Debe quedar claro que la técnica de evaluación empleada para instrumentar un constructo debe ser fiel a la naturaleza del mismo. No es suficiente adoptar una concepción

compleja de la lectura, tal vez interactiva o transactiva, si emplearemos un *test* para evaluarla. La incompatibilidad entre el paradigma desde el cual definimos la lectura y el paradigma desde el cual la evaluamos desemboca siempre en la simplificación del proceso lector. La lectura, entendida como proceso de construcción de significado e incluso la comprensión, concebida como un producto individual, exigen una metodología de evaluación cualitativa, capaz de retratar la complejidad de las operaciones que realiza el sujeto lector. Es obvio que efectuar un cambio a nivel paradigmático tendría consecuencias administrativas, pero ¿acaso no debería preocuparnos tanto la calidad metodológica del proceso de certificación como su viabilidad? ¿O seguirán siendo prioritarias la economía y practicidad de la técnica de evaluación aunque sea en detrimento del propio proceso de certificación?

Ahora bien, desde una perspectiva metodológica es necesario preguntarse si las pruebas de certificación de la lectura en portugués deben ser elaboradas bajo la misma técnica que las pruebas de otras lenguas tales como el inglés. Además de lo cuestionable que puede resultar el uso de pruebas cuantitativas en la evaluación de la lectura —supuestamente capaces de traducir la comprensión a un juicio nominal (aprobado *vs.* no aprobado)—, es preciso estudiar a fondo los alcances de los exámenes de respuesta estructurada en la evaluación de la lectura en lengua portuguesa (LE) en poblaciones hispanohablantes, pues las características que plantea dicho contexto no pueden ser equiparadas automáticamente con escenarios de evaluación de lectura en lenguas no romances.

En lo referente al uso de la técnica de opción múltiple, es preciso subrayar que se trata de un procedimiento reiteradamente criticado por los especialistas en diferentes momentos. Pueden citarse como muestra los trabajos de Fernando Juárez (*apud* Díaz Barriga, 1994, p. 250) —quien critica la aparente objetividad y la arbitrariedad con que la técnica de opción múltiple “cuantifica el aprendizaje”; además de que cuestiona desde la Lógica los supuestos de la opción múltiple. Por

su parte, Guadalupe López Bonilla afirma que este tipo de *item* “entraña una visión mecanicista del aprendizaje [... y] no contribuye a la formación de sujetos letrados”— (2003: 74). Finalmente, González Zamora recomienda los reactivos de respuesta estructurada sólo para evaluar “conocimientos memorísticos” y grandes cantidades de “material no conexo” (2002).

Pese a que el uso de pruebas de respuesta estructurada, en general (*cloze*, falso/verdadero, relación de columnas, etc.), y de opción múltiple, en particular, ha sido muy criticado, continua arraigado en no pocas instituciones, al parecer por la facilidad de administración de las calificaciones. Actualmente los exámenes empleados en la CEC no reflejan los avances teóricos relativos a la lectura, pues los instrumentos que se emplean no responden a una concepción interactiva del proceso lector, pero ello es comprensible básicamente por dos razones: 1) el personal con el que cuenta el área es insuficiente en relación a la fuerte demanda de exámenes por parte de los sustentantes; 2) del total de colaboradores con los que cuenta la CEC, sólo uno es hablante de portugués, así que la renovación del banco de exámenes correspondiente es una tarea que difícilmente puede ser asumida por un solo colaborador, el cual debe cumplir con los lineamientos de elaboración de exámenes previamente establecidos.

Finalmente, desde una perspectiva institucional, el proceso de certificación de la lectura en portugués como LE carece de una articulación cabal entre sus diferentes actores: las facultades, como generadoras del requisito de lectura no son capaces de argumentar sólidamente los motivos académicos de su petición; incluyen el portugués a menudo como una segunda opción y, en ocasiones, los alumnos del curso de lectura en portugués o los sustentantes de las pruebas no logran tampoco explicar por qué esta lengua es relevante en su área de estudio. Es decir, la pertinencia de la lectura en portugués como LE no queda clara ni siquiera a nivel curricular; tal vez en ello estribe la dificultad para proponer una alternativa: el objetivo de la certificación es poco claro y, en consecuencia, no se puede pensar ni siquiera en elaborar las especificaciones.

¿Evaluar qué tipo de lectura? ¿Sobre qué tipos de texto? ¿Con qué propósitos? ¿Para qué fines? Evidentemente las facultades no han reflexionado lo suficiente al respecto, de modo que únicamente solicitan al CELE que certifique “la lectura” como si se tratara de una competencia monolítica.

Por otra parte, al interior del CELE el área responsable de la certificación se ha deslindado paulatinamente del resto de la dependencia: actualmente carece de un vínculo académico con el Departamento de Portugués, no establece tampoco un diálogo con los docentes responsables del curso de lectura que se imparte *ex profeso* para formar a los estudiantes en comprensión de textos en lengua portuguesa. Asimismo, no hay una relación académica entre la CEC y el DLA, pues los proyectos registrados en esta área relativos al portugués no abordan ningún aspecto relacionado con la lectura en lenguas próximas ni con su evaluación.

Desafortunadamente parece que cada uno de los protagonistas del proceso de certificación ha trazado su propio rumbo, pues la articulación de las diferentes instancias —tanto académicas como administrativas— involucradas en este fenómeno es pobre, fragmentaria, ocasional y ello sin duda perjudica a los actores mismos, aunque a diferentes niveles.

La propuesta de una alternativa en el procedimiento de certificación trae consigo una serie de preguntas de diferentes tipos, necesarias para reflexionar acerca de las opciones que ofrecen investigaciones actuales y revisar la situación teórica, instrumental y social de los exámenes en cuestión. Mejorar el procedimiento de certificación de la lectura en portugués como LE requiere cuando menos del esfuerzo conjunto de facultades, evaluadores e investigadores especializados en el proceso lector en lenguas cercanas. Idealmente el proceso de innovación debería contemplar también la participación de un especialista en política del lenguaje. Asimismo, sería necesaria una actitud de colaboración entre las instancias académicas y las administrativas; una propuesta innovadora no puede ignorar las características del escenario que pretende modificar, pero

tampoco debe comprometer su solidez teórica a favor de procedimientos económicos para la administración.

Cuando el CELE se fundó a finales de 1966, su tarea central era dotar de un instrumento de trabajo e investigación a los alumnos y profesores universitarios y desde luego ello implicaba que pudieran consultar fuentes bibliográficas en lenguas extranjeras en pro de sus investigaciones. ¿En qué medida el procedimiento actual de certificación es fiel a este objetivo seminal? Aceptar que la lengua extranjera es sólo un requisito es pretender ignorar el origen mismo del CELE, así como su relevancia en el horizonte actual de la universidad.

7 Bibliografía citada

- ABBAGNANO y Visalberghi (1964), *Historia de la pedagogía*, México: FCE.
- ALDERSON, J. Charles (2000), *Assessing Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. Charles, Caroline Clapham & Dianne Wall (1998), Trad. Neus Figueiras, *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- ALIGHIERO Manacorda, Mario (1987), *Historia de la educación. De la antigüedad al 1500*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ALONSO Palacios Márquez, Carmen Cecilia (2003), “La carpeta de evaluación, una posibilidad para la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras.”, *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*, Gabriela Cortés Sánchez y Gladis Novoa Gamas (comps.), México, UAM-A, p. 59.
- ÁLVAREZ-GAYOU (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel (2003), *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ Méndez, Juan Manuel (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata.
- ANGULO, J. F. (1994), “¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término ‘evaluación’ o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”, Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Aljibe, pp. 297-312.
- BALL, S. J. (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- BERTELY Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- BLANCO Felip, Luis Ángel (1996), *La evaluación educativa, más proceso que producto*, Cataluña: Universitat de Lleida.
- BOLÍVAR, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- BOLSEGUÍ y Fuguet (2006), “Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa”, *Sapiens*, junio, año/vol. 7, núm. 1, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental, <http://redalyc.uaemex.mx>.

- BONO, Adriana (2000), "La lectura y su evaluación finalizando el siglo xx", *Ensayos y experiencias*, Argentina, vol.: 6, núm.: 34, mes: jul-ago, año: 2000, pp.: 78-91.
- BONO, Adriana, Danilo Donolo y Ma. Cristina Rinaudo (09/1998), "La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar", *IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación: "Los desafíos de la educación frente al Tercer Milenio"*, Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Consultado en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>
- CALO DE OLIVEIRA Lopes, Antonia Elisa (1999), "Avaliação da aprendizagem: processo ou produto?", *Revista de educação CEAP*, Brasil, vol.: 7, núm.: 27, mes: dez, ano: 99, pp.: 27-36.
- CAO Romero, Laura (1988), *Observación y análisis del proceso de lectura en lenguas extranjeras*, México: UNAM, Tesis de maestría en Lingüística Aplicada.
- CARLINO, Florencia (1999), *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires: Aique.
- CASANOVA, María Antonia (1998), *La evaluación educativa*, México: SEP-Muralla, pp. 67-102.
- CASSANY, Daniel (2005), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CHARTIER y Hébrard (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa.
- CIPRIANI Pandini, Carmen Maria (2004), "Ler é antes de tudo compreender... uma síntese de percepção e criação", *Linhas: Revista do programa de mestrado em educação e cultura*. Brasil, vol.: 5, núm.: 1, mes: jan-jun, ano: 2004, pp.: 97-107.
- CLAPHAM, Caroline (1996), *The test development of IELTS. A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*, Great Britain: Cambridge University Press (Studies in Language Testing, 4).
- CONDEMARÍN, Mabel (1995), "Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica", *Lectura y vida*, año 16, núm. 4, diciembre, consultado en <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/condemarin.pdf>
- CORTÉS Morató y Antoni Martínez Riu (1996), *Diccionario de filosofía en CD-ROM*, Barcelona: Herder.
- CRESPO Allende, Nina y Carolina Llach Valdivieso (2004), "Enseñar a leer a quienes 'ya saben leer', un desafío estratégico", *Revista Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación PUCV, Núm. 43, I Semestre, 2004, pp. 35-50.

- DÍAZ Barriga, Ángel (1993), *El examen. Textos para su historia y debate*, México: CESU-UNAM.
- DIJK, Teun A. van & Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, California: Academic Press, Inc.
- EISNER, Elliot (1998), *El ojo ilustrado*, Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO Escorza, Tomás (2003), “Desde los *tests* hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, consultado el 10/11/2005 en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- FERNÁNDEZ Núñez (11/2006), “¿Cómo analizar datos cualitativos?”, *Butlletí LaRecerca*, Universitat de Barcelona: Institut de Ciències de l’Educació.
- FERNÁNDEZ Toledo, Piedad (1999), *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*, Murcia: Departamento de Filología Inglesa, Tesis doctoral.
- FERRER Pi, Pedro (1973), *La universidad a examen*, Barcelona: Ariel.
- FLICK (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- FOUCAULT (2005), *Las palabras y las cosas*, México: Siglo XXI.
- GAL, Roger (1968), *Historia de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA, Sergio (2002), “La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica”, *Revista de Pedagogía*, Venezuela, vol.: 23, núm.: 67, mes: may-ago, año: 2002, pp.: 297-318.
- GILBÓN Acevedo, Dulce María y Antonieta Molina Contreras (1994), “Los cursos de lectura en las instituciones de educación superior del Valle de México”, *Primer Foro de Materiales de Lectura en Lengua Extranjera en Instituciones de Educación Media Superior del Valle de México*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- GOETZ, J. & LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (18/02/2002), “Educación media superior y superior”, mesa 6 del *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México*, consultado el 10/11/05 en <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/4.html>
- GONZÁLEZ, Fredy (2005), “¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término”. *Investigación y posgrado*, vol. 20, núm. 1, Caracas, abril.

- GONZÁLEZ Pérez, Miriam (2001), “La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica”, *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 15 (1): 85-96 consultado en http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm el 17 de octubre de 2005.
- GONZÁLEZ Zamora, Hipólito (24/08/02), “Tipos de preguntas cerradas-abiertas. Ventajas y desventajas.”, disponible: <http://www.eduteka.org/PruebasAbiertasCerradas.php3> consultado el 04/09/05.
- GUBA & Lincoln (1989), *Fourth Generation Evaluation*, California: Sage Publications.
- HENRIQUES, Eunice R. (2000), “Intercomprensão de texto escrito por falantes nativos de português e de español”, *Delta*, vol. 16, núm. 2, pp. 263-295.
- HOFFMANN, Banesh (1962), *The Tyranny of Testing. A reasoned attack on the exaggerated claims of mass “objective” testing and its damaging effects on the vitality of the nation*, New York: Crowell-Collier Publishing Company.
- INCLÁN, Catalina (1992), *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México. 1975-1988*, México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- JITRIK, Noe (1982), *La lectura como actividad*, México, D. F.: Premia Editora.
- JOINT Committee on Testing Practices (1997), “Código de prácticas justas de evaluación por medio de pruebas en educación”, *Básica*, México, vol.: 4, núm.: 15, mes: ene-feb, año: 1997, pp.: 53-58.
- JUÁREZ, Rosa Esther (199?), *Las chapuzas del lector. Análisis semiótico de la recepción*, México, Guadalajara: ITESO.
- KATO, Mary (1995), *O aprendizado da leitura*, São Paulo: Martins Fontes.
- KNOBEL y Lankshear (2003), *Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación educativa*, Morelia, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161.
- KUHN, T. (1962), *Estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (07/02/03), “La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura”, *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-abril, 2003, vol. 8, núm. 17, p. 67-98. Consultado el 29/08/05 en www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta17/17investTem3.pdf.

- LÓPEZ Herrerías, José A. (1987), "Dimensiones psicológica y sociológica de los exámenes.", *Revista de Ciencias de la Educación*, España, núm.: 129, mes: ene-mar, año: 87, pp.: 55-68.
- McNAMARA, Miller & Bransford (1991), "Mental Models and Reading Comprehension", *Handbook of Reading Research*, Ed. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Pheter Monsenthal and P. David Pearson, vol. II, New York: Longman.
- MARTÍNEZ Miguelez, Miguel (1993), *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (s. a.), "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate.", *Revista de la educación superior en línea*. Núm. 120. Consultado el 30/08/05 en www.seg.guanajuato.gob.mx/Informacion/Cdocumental/compendio/EVALUACION.
- MATEO, J. A. (2000), "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas" ICE, Universidad de Barcelona, consultado el 14/08/05 en http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf.
- MENDOZA Fillola, Antonio (1998), *Tú, lector. Aspectos de la interacción lector-texto en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro.
- _____, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MONTANELLI, Indro (1995), *Historia de Roma*, Barcelona: Plaza & Janes.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2004), "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias", *Revista de la Educación Superior*, México, vol.: 33, núm.: 3(131), mes: jul-sep, año: 2004, pp.: 93-110.
- NEVO, David (1997), *La evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- OCDE (2000), *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*.
- OSSES y cols. (2006), "Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico", *Estudios pedagógicos*, Vol. 32, núm. 1. <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- PÉRET Dell'Isola, Regina Lúcia (1991), *Leitura: Inferências e contexto sócio-cultural*, Belo Horizonte: Imprensa Universitária.

- PICADO Mesén, Marta (2002), “¿Cómo podría delinearse una evaluación cualitativa?”, *Revista de Ciencias Sociales*, Costa Rica, núm.: 97, mes: jul-sep, año: 2002, pp.: 47-61.
- REDONDO Madrigal, Marto (1994), “Reading Models in L2: Toward an Interactive Paradigm”, *Encuentro*, núm. 7, Univ. de Alcalá, consultado en <http://dspace.uah.es/> (13/11/07)
- RIDDER-SYMOENS, Hilde (1995), *Las universidades en la Edad Media*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- RODRIGO, Miquel (1995), “Modelos de la comunicación”, *Aula abierta. Lecciones básicas*, http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/20.pdf. Consultado el 13/02/08.
- RODRÍGUEZ y cols. (2005), “Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- SANTOS Guerra, Miguel A. (2003), *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SANTOS Guerra, Miguel A. (1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Granada: Aljibe.
- STAKE, R. E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- TAYLOR y Bogdam (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- TRILLO Alonso, Felipe (1997), “Evaluación de la comprensión”, *Perspectiva educacional*, Chile, núm.: 29, mes: ene-jun, año: 97, pp.: 73-89.
- VÁZQUEZ Mazzini, Marisa (02/2003) “¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela.” en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura* núm. 3, feb – may 2003 consultado el 21/11/05 en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric03a05.htm>
- VIGLIONE, Elizabeth, *et al.* (2005), “Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora”, *Fundamentos en Humanidades*, año VI, núm. II, diciembre, pp. 79-93.
- WEIMER, H. (1925), *Historia de la Pedagogía*, Cd. Lineal: Ediciones de la lectura.
- WITTRICK, Merlin (1989), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- ZUBIRI, Xavier (2005), “¿Qué es investigar?”, *The Xavier Zubiri Review*, Vol. 7, 2005, pp. 5-7, consultado en http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/zubiri_2005.pdf

8 Otras fuentes consultadas

- ABOITES, Hugo (18/02/2002), "Que el estudiante controle y construya la calificación" en mesa 6 del *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México*, consultado el 10/11/05 en <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/4.html>
- ACOSTA Gómez, Luis A. (1989), "La teoría de la interpretación" en *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid: Gredos.
- ALLIENDE, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Milicic (1984), "Análisis de ítemes y características de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (c. l. p.).", *Revista de Tecnología Educativa*. (Chile), vol.: 9, núm.: 2, año: 84, pp.: 101-115.
- ARANDA Franco, Lourdes (*et. al.*) (2003), "Los exámenes de logro y certificación de francés en la UAM-A en relación con los exámenes de certificación internacionales del DELF I y DELF II.", *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*, Gabriela Cortés Sánchez y Gladis Novoa Gamas (comps.), México: UAM-A, p. 81.
- ARANDA, Gilberto (1986), "Cero en conducta. y... "¿cuánto en comprensión de lectura?", *Cero en conducta*, (México), vol.: 1, núm.: 5, mes: may-jun, año: 86, pp.: 4-9.
- BARBERÀ Gregori, Elena (1999), *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona: Edebé.
- BLOOM, Benjamín S. (12/04/72), "Diferencias entre la medición, la evaluación y la estimación" trad. Sara Sefchovich, *The evaluation of instruction. Issues and problems*, Wittrock editors.
- COSTA, Sergio Francisco (1995), "Matriz de especificações: suporte operacional de uma avaliação", *Estudos em avaliação educacional*, Brasil, núm.: 12, mes: jul-dez, ano: 95, pp.: 59-65.
- CUENCA Aguilar, Beatriz y Ma. Elena Ureña Contreras (2003), "Evaluación integral.", *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*, Gabriela Cortés Sánchez y Gladis Novoa Gamas (comps.), México: UAM-A, p. 119.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2003), "El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2", *Encuentro educacional*, Venezuela, vol.: 10, núm.: 3, mes: sep-dic, año: 2003, pp.: 211-225.
- DIAZ-BARRIGA Arceo, Frida (2004), "Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje", *Perspectiva educacional*, Chile, núm.: 43, mes: ene-jun, año: 2004, pp.: 51-62.
- DUBOIS, Ma. Eugenia (1982), "Desarrollo de una prueba de comprensión de lectura", *Lectura y vida*, Argentina, vol.: 3, núm.: 2, mes: junio, año: 82, pp.: 4-12.
- GOODRICH Andrade, Heidi (1997), "Understanding Rubrics", *Educational Leadership*, 54 (4). Consultado en <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html> el 28 de septiembre de 2005.

- GRAESSER, Golding & Long (1991), "Narrative Representation and Comprehension", *Handbook of Reading Research*, Ed. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Pheter Monsenthal and P. David Pearson, vol. II, New York: Longman, p. 171.
- HORTA Romero, Susana (2004), *Estrategias para la comprensión de lectura*, México: UNAM. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras.
- HUERTA González, Jorge Arturo (2001), "Evaluación de lenguas extranjeras", *Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras*, Vida Valero Borrás y Gabriela Cortés Sánchez (comps.), México: UAM-A, p. 58.
- IBARRA, María Esther (1996), "El sistema educativo a prueba", *Educación 2001*, (México), núm.: 16, mes: sep, año: 1996, pp.: 33-35.
- LARRAZOLO Reyna, Norma y Virginia Velasco Ariza (2000), "Examen de egreso del idioma inglés (EXEDII)", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (México), vol: 2, núm.: 2, mes: jul-dic, año: 2000, época: 2ª, pp.: 44-52.
- MAGAÑA Sánchez, M.E., Mamoudou Si Diop y Amalia Téllez Salazar (1997), "La evaluación en lenguas extranjeras (LE), parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje.", *Actas de la cuarta mesa redonda sobre investigación en lenguas extranjeras*, México: UAM, p. 55.
- MOORE Hanna, Pauline M. D. (2003), *Procedimiento de diseño de un indicador de facilidad de comprensión de lectura de textos en inglés para hablantes nativos del español*, México: UNAM. Tesis de maestría, CELE.
- MORLES, Armando (1981), "Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas 'cloze'", *Lectura y vida*, Argentina, vol.: 2, núm.: 4, mes: dic, año: 1981, pp.: 16-18.
- PEREDO Merlo, María Alicia (2001), "Las habilidades de lectura y la escolaridad", *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXIII, núm. 94, pp. 57-69, consultado el 24 de octubre de 2005 en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/94/Frm.htm>
- PÉREZ Rocha, Manuel (18/02/2002), "Evaluar con propósitos constructivos.", mesa 6 del *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México*, consultado el 10/11/05 en <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/4.html>
- PUTNAM, Lillian R. (1981), "Una perspectiva sobre la evaluación formal e informal de la lectura", *Lectura y vida*, Argentina, vol.: 2, núm.: 4, mes: dic., año: 81, pp.: 19-21.
- ROJAS Caldelas, Francisco Roberto (2001), "Certificación: diferencias entre los sistemas de evaluación Británico y Norteamericano", *Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras*, Vida Valero Borrás y Gabriela Cortés Sánchez (comps.), México, UAM-A, p. 43.

- SALINAS, Dino (2002), *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Barcelona: Graó.
- VARELA, Lía (diciembre de 2003), “Las calificaciones de los conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas”, *Proyecto CERTEL*, París-Madrid, Consultado el 23/09/2005 en www.oei.es/certel.htm.
- VARGAS Porra, Alicia (2002), “La acreditación: una forma de estandarizar la educación”, *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica, vol.: 26, núm.: 2, año: 2002, pp.: 245-254.
- VIÑAO, Antonio (2002), “La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico”, *Anales de documentación*, Universidad de Murcia, 345-359.

9 Anexos

Anexo 1: Requisitos de certificación de la lectura en LE por titulación en licenciatura (C U)**Clave para identificar el origen de los datos**

- 1 Datos tomados de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) consultados en <http://www.dgae.unam.mx/planes/carrerax.html>, cuya fecha de actualización es 23/11/2004. La consulta la llevé a cabo el 15/11/05.
- 8 Datos obtenidos en los portales electrónicos de las Facultades. **NOTA:** Los nombres de las carreras que aparecen en **negritas** aceptan el portugués como idioma para titulación
- ' Datos obtenidos telefónicamente en las áreas de titulación de las Facultades.

Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías		
Licenciatura	Facultad	Requisitos de titulación relativos a la LE
Actuaría	Ciencias	Presentar y aprobar examen de traducción del idioma inglés y cualquier otro de los contenidos en el plan de estudios; 1
		Haber aprobado la traducción de dos idiomas, uno de los cuales deberá ser el idioma inglés, y el otro cualquiera de los siguientes aprobados por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias: francés, alemán, portugués , chino y ruso. 8
Arquitectura	Arquitectura	Constancia de aprobación del examen de comprensión de idioma inglés o francés, expedida por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM o por la propia Facultad; 1
Arquitectura del paisaje	Arquitectura	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Presentar constancia de comprensión de un idioma. 8
Ciencias de la computación	Ciencias	Haber acreditado el dominio, en el ámbito técnico, de dos idiomas además del español. 1
		Haber acreditado el dominio, a nivel técnico, de dos idiomas además del español, uno de los cuales corresponde al deberán acreditar antes del tercer año. El segundo idioma se podrá elegir entre los aceptados para la licenciatura en Matemáticas de esta misma Facultad. 8
		Haber acreditado el dominio de dos idiomas, además del español, en el ámbito técnico, los cuales pueden ser inglés, francés, italiano, sueco, portugués o ruso. '
Diseño Industrial	Arquitectura	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Certificado de idioma de inglés certificado por el CELE o por la Fac. de Arquitectura 8
Física	Ciencias	Presentar el examen de traducción de dos idiomas; 1
		Aprobación de los requisitos de idiomas correspondientes. 8

		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano, sueco, portugués o ruso). ' 1
Todas las Ingenierías	Ingeniería	Aprobar un examen escrito de una traducción técnica de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano, ruso o japonés). 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Ruso o Japonés). 8
Matemáticas	Ciencias	Presentar el examen de traducción de dos idiomas; 1
		Presentar el examen de traducción de 2 (dos) idiomas. 8
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, italiano, portugués o ruso). ' 1
Urbanismo	Arquitectura	Haber cubierto y acreditado satisfactoriamente el Servicio Social, la práctica profesional supervisada y las dos constancias del examen de comprensión del idioma inglés o francés. 1

Ciencias Biológicas y de la Salud		
Licenciatura	Facultad	Requisitos de titulación
Biología	Ciencias	Aprobar el examen de traducción de dos idiomas, uno de ellos obligatoriamente el inglés (o su posesión); 1
		Haber aprobado el examen de traducción de dos idiomas. Uno de ellos obligatoriamente el inglés (ó su posesión). 8
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano). ' 1
Ciencias Genómicas	Instituto de Biotecnología	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Cirujano Dentista	Odontología	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Solicitan la comprensión lectora en inglés sólo si el alumno se titula por las modalidades de Seminario o Diplomado. ' 1
Enfermería y Obstetricia	Esc. Nal. de Enfermería y Obstetricia	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Investigación Biomédica Básica	Medicina	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Presentar y aprobar el examen de comprensión del idioma inglés. 8
Medicina Veterinaria y Zootecnia	Veterinaria y Zootecnia	Acreditar la comprensión de lectura del Idioma Inglés Técnico. 1 ' 1

Médico Cirujano	Medicina	Tener aprobado el examen de comprensión de lectura de Inglés Técnico Médico; 1
		Tener aprobado el examen de comprensión de lectura de inglés técnico médico. 8
Psicología	Psicología	Cubrir el requisito de idioma; 1
		Haber acreditado la certificación de un idioma extranjero. 8
Química	Química	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Acreditar la comprensión lectora de inglés en la propia Facultad o en el CELE. '
Química de alimentos	Química	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Acreditar la comprensión lectora de inglés en la propia Facultad o en el CELE. '
Química Farmacéutico Biológica	Química	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
		Acreditar la comprensión lectora de inglés en la propia Facultad o en el CELE. '

Ciencias Sociales		
Licenciatura	Facultad	Requisitos de titulación
Administración	Contaduría y Administración	Acreditar la comprensión del idioma inglés del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras; 1
		Constancia oficial del examen de comprensión del idioma Inglés expedida por el CELE o la mediateca de la Facultad de Contaduría y Administración. 8
Ciencias Políticas y Administración Pública	Ciencias Políticas y Sociales	Haber aprobado dos traducciones de idioma (inglés y francés indistintamente) en el CELE; 1
		acreditar la posesión de inglés para egreso; 8
Contaduría	Contaduría y Administración	Acreditar la comprensión de lectura del idioma inglés en el Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras; 1
		Constancia oficial del examen de comprensión del idioma Inglés expedida por el CELE o la mediateca de la Facultad de Contaduría y Administración. 8
Derecho	Derecho	Aprobación de la comprensión de lectura de un idioma extranjero (alemán, inglés, italiano o francés) y del manejo de la computación. 1
Economía	Economía	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1 '
Geografía	Filosofía y Letras	Haber aprobado el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Haber aprobado el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera (inglés, francés o alemán y portugués o italiano).

Informática	Contaduría y Administración	Acreditar el examen de comprensión de lectura del idioma inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM; 1
		Constancia oficial del examen de comprensión del idioma inglés expedida por el CELE o la mediateca de la Facultad de Contaduría y Administración. 8
Relaciones Internacionales	Ciencias Políticas y Sociales	Haber aprobado una traducción de un idioma y una posesión de otro idioma (inglés y francés), indistintamente en el CELE; 1
		Acreditar la comprensión de lectura de un idioma (cualquiera que el CELE imparte) y la posesión de otro (inglés o francés); 8
Sociología	Ciencias Políticas y Sociales	Haber aprobado una traducción de un idioma y una posesión de otro idioma (inglés y francés), indistintamente en el CELE; 1
		Acreditar la posesión de un idioma (inglés o francés) o bien, la comprensión de lectura de dos idiomas, uno de los cuales deberá ser inglés y francés; el otro puede ser italiano o portugués . '
Trabajo Social	Escuela Nacional de Trabajo Social	Dominio o posesión del idioma inglés; 1
		Constancia de comprensión de lectura del idioma inglés, expedida por el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. 8

Humanidades y Artes		
Licenciatura	Facultad	Requisitos de titulación
Artes Visuales	Escuela Nacional de Artes Plásticas	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Bibliotecología	Filosofía y Letras	Haber aprobado el examen de comprensión de lectura del idioma inglés, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano). '
Canto	Escuela Nacional de Música	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Composición	Escuela Nacional de Música	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Diseño y Comunic. Visual	Escuela Nacional de Artes	Haber aprobado el curso de traducción idioma extranjero (Inglés ó francés); 1

	Plásticas	
Educación Musical	Escuela Nacional de Música	Aprobar en el CELE el examen de comprensión de lectura de cualquiera de los siguientes idiomas: francés, alemán o inglés; 1
Estudios Latinoamericanos	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués). '
Etnomusicología	Escuela Nacional de Música	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Filosofía	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués). '
Historia	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés o italiano). '
Instrumentista	Escuela Nacional de Música	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1
Lengua y Literaturas Hispánicas	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán o italiano (portugués , no están seguros). '
Lengua y Lits. Modernas	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués). '
Letras Clásicas	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán o italiano). '

Literatura Dramática y Teatro	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués). '
Pedagogía	Filosofía y Letras	Aprobar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera moderna, certificado por el CELE o el DELEFIL de la UNAM; 1
		Acreditar examen escrito correspondiente a la comprensión de lectura de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués). '
Piano	Escuela Nacional de Música	No contempla la certificación de una lengua extranjera como requisito de titulación. 1

Anexo 2: Ejemplo de codificación abierta y axial (segmento de transcripción)¹

EST	CEC/DEP	<p>Quisiera que me platicara algo sobre la relación que tenía el Departamento de Portugués con el proceso de certificación de portugués aquí en el CELE durante el tiempo que es usted estuvo como jefe.</p> <p><i>La verdad es que siempre se delimitaban bien las funciones, la participación del Departamento en cuanto a la certificación era que uno o dos profesores del departamento colaboraban en la elaboración y la aplicación de los exámenes, pero los exámenes no eran del dominio del departamento, siempre estuvo esto bien controlado por la Sección de Exámenes y luego pasó a la CEC.</i></p> <p>¿No eran del dominio del Departamento en el sentido de que eran considerados confidenciales?</p> <p><i>Si, por ejemplo, los profesores que colaboraban en el departamento, me acuerdo que una de ellas era Maribel Juárez, era Jorge Rivas, pero eran los profesores, ni siquiera yo como jefa del Departamento conocía los exámenes.</i></p> <p>¿Cómo se designaba a los profesores que colaboraban para la Sección de Exámenes?</p>
PER	DIS	<p><i>La coordinadora comentaba con el jefe de departamento que necesitaba apoyo de uno o más profesores para colaborar con la elaboración y aplicación de los exámenes y esto se discutía, lo comentaba yo con los profesores y consideraba que no era una tarea para ser realizada por cualquier profesor, necesitaban que fuera alguien que tuviera un excelente dominio de la lengua meta, pero también un buen dominio del español y que tuviera cierta experiencia en diseño de instrumentos de evaluación, no cualquiera lo tenía, entonces siempre estábamos un poquito limitados en esto. Maribel siempre estuvo dispuesta a colaborar, Jorge colaboró; ahora que recuerdo, ellos tanto elaboraban exámenes... Maribel sólo elaboraba, no aplicaba; Jorge sí llegó a elaborar y a aplicar, pero los dos llegaron a tener cursos de comprensión de lectura, entonces eso era como muy positivo, por que ellos veían realmente cuáles eran las necesidades de los estudiantes en cuanto a la lectura y en función de esto seguía su curso Maribel. La parte teórica la tenían también y ellos llevaban esto al salón de clase, el tipo de ejercicios o, por decir, entrenamiento que hacían de los alumnos, era en función de lo que ellos consideraban que debía de ser la comprensión de lectura, porque muchos años hubo una distorsión ahí de llamar al examen "de traducción" y entonces los</i></p>
EST	AAA/CCL	
GEN	CERT	

¹ Los nombres mencionados en este relato han sido cambiados para resguardar la confidencialidad del informante y los participantes mencionados.

MET	EPC	<p>estudiantes tenían una confusión terrible y decían “yo si puedo traducir, pero no comprendí el texto o ni el párrafo”, entonces ellos dos sí recuerdo que trabajaron bastante en las estrategias de comprensión de lectura que era el primer modulo de Saravá, era de estrategias de comprensión de lectura. Esto funcionó mientras Maribel pudo colaborar y Jorge estuvo y, en esa época, el Curso de comprensión de lectura tenía, si no me equivoco, un 40% de peso del valor total de la evaluación de los candidatos y el otro 60% era el examen de ventanilla, pero de repente hubo un acuerdo que yo no sé por qué, pero quitaron el 40% que era del curso y lo dejaron todo al 100% en el examen de ventanilla; luego los exámenes de ventanilla ya ni siquiera correspondían al tipo de trabajo que realizaban los estudiantes en el salón de clase. Esto a mí sí me preocupó y cuando entró precisamente la nueva Dirección yo sí comenté esto, porque en algún momento había incluso comentarios de los alumnos que venían a quejarse al Departamento, que estaban en cuarto, quinto nivel y no pasaban un examen de comprensión de lectura, entonces no entendían por qué. Hubo un caso de una alumna que recuerdo muy bien, una alumna con un muy buen nivel de portugués, dedicada y que incluso recibió clases particulares para presentar el examen de comprensión de lectura y no lo pasó. Entonces vino muy molesta, me comentó y parece que alguien de los aplicadores le dijo «Es que a ti te tocó el difícil.» Y digo ¿con qué criterios hay exámenes fáciles o difíciles? Y este factor, yo dije, no me lo puedo callar y fui y hable con la Dirección y nos impartieron un curso de actualización para todos los que estaban trabajando para comprensión de lectura y al principio fue solamente para los profesores del CELE y luego creo que ya invitaban a gente de otras escuelas para que siguieran el curso. Yo creo que ha sido un muy buen esfuerzo de Victoria Islas y, en el caso de portugués, Pedro siguió el curso con ella y Guillermo Sosa también.</p>	
GEN	CERT		
EST	CEC/CCL		
MET	CRT	<p>Sí, ellos me lo comentaron...</p>	
EST	CEC/DEP	<p>Y ellos ahora están diseñando materiales para una nuevo curso de comprensión de lectura, pero falta relacionar más esto con el área de los exámenes, por que si no vamos a volver a caer en lo mismo, que el curso no tiene nada que ver con el instrumento que enfrentan los estudiantes en el examen.</p>	
GEN	CERT	<p>Durante los días que colaboraron para la sección de exámenes la Mtra. Maribel Juárez y el Mtro. Jorge ¿cómo era el formato de los exámenes?</p> <p>Una parte, no era exclusivamente de opción múltiple, era bastante orientado por el tipo ejercicios que tenía el Saravá; era bastante en uso de estrategias y luego inferencias...</p> <p>¿Como reactivos de preguntas abiertas?</p>	

MET	ALT	<p><i>Pero luego algunos de relación de columnas, algunos párrafos pequeños, párrafos para relacionar conectivos, creo que en alguna ocasión hasta traducción para ver si realmente habían comprendido o no X párrafo que una gente que no comprende no puede traducir correctamente, sí, eran varios tipos de ejercicios...</i></p> <p>Se aplicaba a un texto una miscelánea de reactivos para ver si el alumno realmente leía.</p>
EST	CEC/CCL	<p><i>Exactamente, entonces ahí se dieron cuenta de que los estudiantes que pasaban por el Curso de comprensión de lectura sí podían pasar el examen porque habían sido capacitados para toda esa topología de ejercicios, mientras que alguien que no frecuentaba el curso sólo estaba acostumbrado quizá a la selección múltiple y al azar, sí, exactamente, porque muchos candidatos piensan que «pues... portugués... pues cualquier cosa, lo paso» y ¡oh sorpresa! que no es así tan fácil, no, yo creo que eran instrumentos que incluso yo recuerdo que Maribel nos pedía a los profesores, como voluntarios, que resolviéramos el examen a ver cómo resulta para un profesor y luego hacia ajustes en cuanto a nuestros comentarios, o esta pregunta es muy fácil, esto está muy confuso, los reactivos no valen la pena, no, ella era muy cuidadosa al no lanzar el examen así nada más.</i></p>
PER	ALU	<p><i>¿En eso consistía el piloteo?</i></p> <p><i>Primero nos pedía retroalimentación a los profesores y luego, sí, ya hacia piloteo en los grupos, ella era una persona con una formación muy sólida y no era así como que cumplir con la tarea, ella seguía los lineamientos que debía seguir para que realmente tuvieran confiabilidad sus exámenes y no sólo validez sino confiabilidad.</i></p>
MET	EPC	<p><i>¿No sabe en qué momento se pasa de este examen variado en reactivos al examen de opción múltiple? o ¿por qué razón?</i></p> <p><i>Te digo que ahí sí me perdí, porque en ese tiempo estaba en la Secretaría Académica el Mtro. Ignacio García de francés, él era Secretario Académico y al parecer fue un acuerdo entre la Sección de Exámenes y él, creo yo, no puedo asegurar, pero los departamentos no estuvimos involucrados en estas decisiones para nada.</i></p>
EST	CEC/DEP	<p><i>¿Eran decisiones a nivel administrativo?</i></p> <p><i>Yo creo que sí, yo creo que el factor académico no se considera mucho, y pues, de repente, yo recuerdo que ya no estaba Maribel por que estaba haciendo otras cosas, Jorge también estaba haciendo otras cosas, entonces integraron a otros profesores, por ejemplo, una profesora brasileña que aun sigue con nosotros, pero que no tenía el mínimo de formación en la elaboración de exámenes, creo que se</i></p>
PER	DIS	

PER	DIS	<p><i>la pasó haciendo selección de textos y nunca entregó un examen completo. No basta con tener conocimiento de las dos lenguas, necesita ser alguien que haya pasado por una formación en comprensión de lectura.</i></p> <p>También en evaluación...</p> <p><i>Sí, claro, entonces yo creo que fue muy atinada la decisión de la Dirección de que Victoria hiciera un proyecto de actualización para todos, pero para todos, desde la coordinadora, incluyendo a todos los que elaboran exámenes y a todos los que aplican.</i></p> <p><i>Y, en un momento dado, a lo mejor un paso siguiente sería que la coordinación tomara en cuenta a la gente que está participando en ese proyecto, para que también pasaran a ser elaboradores de exámenes, porque yo sé que hay profesores que tienen la mejor voluntad, pero no tienen formación en esto, entonces vamos a caer en el mismo problema y yo creo que, no sé, no me atrevo a decir demasiado, pero creo que la mayoría, yo no digo porcentajes, de los que ponen en esa área realmente poquitos son lo que se han formado como docentes en comprensión de lectura, como investigadores y como elaboradores de instrumentos.</i></p> <p>La trayectoria de la Mtra. Maribel Juárez deja claro que la comprensión de lectura es un área que exige; a veces se piensa que un profesor que imparte las cuatro habilidades muy fácilmente puede dar comprensión de lectura, pero realmente es un formación aparte ...</p>
PER	PRO	<p><i>Totalmente, yo como te dije, tengo poca experiencia, sí recuerdo muy bien haber dado un curso que fue un curso especial de comprensión de lectura para estudiantes que venían de la Universidad del Valle de México que tenían también así como pendiente el requisito del examen de comprensión de lectura del CELE y la verdad yo no me acuerdo por qué asumí ese curso, si no encontré a alguien más, fue una experiencia muy bonita, pero no fue fácil por que yo no había trabajado en el área, cuando yo les leía algunos párrafos a los estudiantes ellos sentían que comprendían más cuando relacionaban sonido y grafía, entonces fue una experiencia muy interesante para mí y afortunadamente creo que de todo el grupo un 90% aprobó el examen, entonces sí es definitivo, no puede ser alguien que no está formado en el área.</i></p>