



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

***DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA ALUMNOS DE INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA
UNAM.***

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA PRESENTA
MARÍA LILIA ESQUIVEL MILLÁN**

**TUTORA: DRA LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL:
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DRA YOLANDA JURADO ROJAS.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

México D.F. agosto de 2014.



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	6
CAPITULO 1. MARCO TEORICO Y SU CONTEXTUALIZACION EN EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	13
1.1. HABILIDADES DE PENSAMIENTO.	15
1.2 LA LECTURAY SU RELACIÓN CON HABILIDADES DE PENSAMIENTO.	23
1.3 EL BILINGUISMO Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.	31
1.3.1. EL BILINGUISMO COMO PROMOTOR DE HABILIDADES COMUNICATIVAS.	32
1.3.2. BILINGUISMO Y DESARROLLO COGNITIVO.	33
1.3.3. EL BILINGUISMO COMO PROMOTOR DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO.	35
1.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO.	36
1.5. CONTEXTUALIZACION: MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	44
1.5.1. LOS SUBSISTEMAS DE BACHILLERATO EN LA UNAM: COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	46
1.5.2. PERFIL DE EGRESADO	51
1.5.3. DOMINIO INICIAL DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL MAPA CURRICULAR DEL CCH.	58
1.5.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL CCH.	60

CAPÍTULO 2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO: MATERIAL DIAGNÓSTICO.	63
2.1. ANTECEDENTES. PRUEBAS SOBRE HABILIDADES COGNITIVAS.	63
2.1.1. TEST DE HALPERN PARA LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE SITUACIONES COTIDIANAS.	64
2.1.2. PRUEBA: LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO (HAPE – HIT).	65
2.1.3. PRUEBA: PROPUESTA DE UN PROCESO EDUCATIVO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES.	66
2.2. INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO PARA ESTA INVESTIGACIÓN.	67
2.2.1. ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.	71
2.2.1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.	74
2.2.1.2. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA.	86
2.2.2. MATERIAL DIAGNÓSTICO. METODOLOGIA.	87
2.2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DIAGNÓSTICO.	88
2.2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.	89
2.2.3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN.	92
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	95
3.1 ANTECEDENTES DE LA ELABORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	100
3.1.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE TEXTOS EN INGLÉS.	103
3.1.2. SELECCIÓN DE TEXTOS.	107

3.1.3. SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE LA LENGUA EXTRANJERA.	108
3.1.3.1. ELEMENTOS DISCURSIVOS.	108
3.1.3.2 ELEMENTOS DE INTERCULTURALIDAD.	110
3.1.3.3. ELEMENTOS GRAMATICALES.	111
3.1.4. RELACION DE LA LENGUA EXTRANJERA CON LAS HABILIDADES DEL <i>PENSAMIENTO EN LAS ESTRATEGIAS.</i>	111
3.1.5. POBLACION MUESTRA / CONDICIONES DE APLICACION.	112
3. 2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.	114
3.2.1 DISEÑO BASADO EN EL ALGORITMO DE GALPERIN.	114
3.2.2. PLAN DE CLASE.	116
3.2.3. DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.	118
3.4. RESULTADOS PARCIALES.	137
CAPÍTULO 4. INSTRUMENTO FINAL.	139
4.1. ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO FINAL.	139
4.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO FINAL.	144
4.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.	145
4. 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	147
4.3.1. ANÁLISIS CUALITATIVOS DE RESULTADOS.	147
4.3.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS.	154
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.	158
5.1. REFLEXIONES EN TORNO AL MARCO TEÓRICO DE ESTA INVESTIGACIÓN.	158

5.2. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN.	160
5.3. LIMITANTES DE LA INVESTIGACION.	162
RELACIÓN DE ANEXOS.	165
1. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.	166
2. MATERIAL DIAGNÓSTICO.	173
3. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE CUESTIONARIO.	181
4. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE MATERIAL DIAGNÓSTICO.	193
5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 2 – 8.	220
6. INSTRUMENTO FINAL.	238
BIBLIOGRAFÍA.	247
SITIOS WEB.	252

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene sus antecedentes en la Real y Pontificia Universidad de México, fundada oficialmente el 21 de septiembre de 1551 a instancias del Arzobispo Fray Juan de Zumárraga quien externa su interés a la corona española por crear una Universidad para la Nueva España.

En septiembre de 1910 Justo Sierra, como titular de la Secretaría de Instrucción Pública, anuncia la apertura oficial de Universidad Nacional Autónoma de México en la que se agrupa la educación media y la educación superior. Aunque desde 1881 se funda la Escuela Nacional Preparatoria, es hasta este periodo que se formaliza la inclusión de ésta en la UNAM y en 1929 el Consejo Universitario aprueba el grado de bachiller.

Después del Movimiento Histórico de 1968 y con la creciente demanda de espacios educativos para ingreso al nivel medio superior en la zona metropolitana se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 bajo la rectoría del Dr. Pablo González Casanova. En el discurso inaugural el Dr. Pablo González Casanova lo menciona como la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, "el cual deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes"(UNAM, 2013).

De esta manera, a partir de 1971 la UNAM pasa de tener un sistema a dos subsistemas de bachillerato: La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ambos con coincidencias, pero también con diferencias claras en su Plan de Estudios, su conformación, su enfoque didáctico y pedagógico, entre otros.

De acuerdo con su filosofía, el Colegio de Ciencias y Humanidades:

“... busca que sus estudiantes, al egresar, sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma”(UNAM, 2013b).

Esta concepción filosófica del Colegio de Ciencias y Humanidades, supone entonces una propuesta pedagógica y didáctica que permita aterrizar en el aula una forma de trabajo tendiente a la promoción de las habilidades señaladas en esta concepción filosófica.

Es por ello que esta investigación está dirigida al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México en la que hacemos una propuesta didáctica tendiente a desarrollar habilidades de pensamiento que permitan al alumno el logro de la filosofía del Colegio. Dicha propuesta la aterrizamos en la materia de Inglés que se imparte actualmente en los semestres I – IV. Para fines de investigación nos centraremos en el seguimiento de un solo semestre.

El modelo educativo del CCH está basado en el concepto de cultura básica (UNAM, 1996), que a su vez deriva en tres ejes fundamentales: *Aprender a aprender, Aprender a Hacer y Aprender a Ser.*

De este modelo educativo se desprende un perfil de egreso que, entre otras características, destaca la capacidad del egresado de acceder a diferentes formas de conocimiento, promover una actitud reflexiva y crítica, así como proponer soluciones a problemas. Es decir que el perfil de egreso conlleva implícitamente el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan al alumno alcanzar los objetivos señalados en dicho perfil.

Del otro lado de la balanza, sin embargo, existen datos estadísticos (Plan de Trabajo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010 – 2014) que señalan que el porcentaje de alumnos que terminan su formación escolar en tiempo y forma apenas rebasa el 50%.

Ante esta problemática, cabe preguntarse qué sucede con el otro 50% de la población que no termina en tres años o deserta antes de concluir su formación.

Aunque el problema es multifactorial, esta investigación se basa en el supuesto de que algunos alumnos no han desarrollado o consolidado ciertas formas de pensamiento requeridas en el modelo educativo del Colegio y que, por lo tanto, las materias que integran el mapa curricular del mismo tendrían que contribuir directamente al desarrollo y / o consolidación de habilidades cognitivas que permitan a los alumnos concluir su bachillerato no sólo en tiempo y forma, sino cubriendo el perfil de egreso que el mismo modelo educativo señala.

Esta investigación está orientada específicamente al desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la adquisición de una lengua extranjera. Pensamos que por medio de estrategias de aprendizaje estructuradas para la adquisición de otra lengua, en este caso inglés, podemos contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico que servirán al estudiante de inglés del Colegio en su formación académica y, por tanto, contribuirán al logro del perfil de egreso.

Por lo anterior, el Objetivo de la investigación es contribuir al desarrollo de habilidades del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de la materia de inglés del CCH a través de la elaboración y /o adecuación de estrategias didácticas para esta materia.

Aunque en el Plan de Estudios del Colegio se concibió a esta materia con un enfoque de comprensión de lectura, mismo que se mantuvo hasta el 2008, en el ciclo escolar 2009 – 2010 el enfoque de ésta se amplía a cuatro habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Sin embargo, el Plan de Estudios sigue reconociendo a la lectura como el medio idóneo para promover el pensamiento reflexivo y crítico:

“Orientar la docencia a través de operaciones de comprensión y producción de textos que permitan actividades de uso de la lengua, de control consciente y de reflexión sobre su uso” (UNAM, 1996, p. 63).

En su perfil de egresado, reconoce como atributos los siguientes:

“Obtiene y organiza información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica”

“Comprende e interpreta textos...vigentes en la cultura contemporánea y juzga críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas (UNAM, 1996, p. 76).

De esta manera, en esta investigación reconocemos la necesidad de que los alumnos tengan un manejo integral del idioma. No obstante, reconocemos también que es a través de la habilidad lectora que el alumno puede construir y desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan reflexionar sobre su entorno y su cultura.

Por ello, sin dejar de lado el enfoque actual de la enseñanza del inglés en el CCH, la propuesta de esta investigación se basa en estrategias didácticas dirigidas a la comprensión de lectura. Subrayamos que aunque la propuesta está dirigida a la comprensión lectora, la instrumentación didáctica en el aula la realizamos respetando el uso de las cuatro habilidades, es decir, los alumnos se comunicaban en inglés en algunos momentos de la clase, algunos de sus escritos los hacían en este idioma y la comunicación oral de la profesora incluyó el uso del inglés en instrucciones básicas, saludos, despedidas, entre otros.

El español como medio de comunicación se empleó básicamente al momento de instrumentar las estrategias en el aula, ello debido a la naturaleza de las mismas, es decir, de acuerdo con el marco teórico que sustenta esta investigación, el

aprendizaje, en general, se desarrolla por etapas, así, si uno de los ejes de nuestro objeto de estudio (aprendizaje del inglés) está desarrollándose, no podíamos al mismo tiempo utilizarlo como medio de comunicación única dado que corríamos el riesgo de obstaculizar la investigación por una comunicación deficiente en el aula por falta de conocimiento pleno de la lengua.

Por ser una investigación social, en la que desarrollamos instrumentos que nos permiten comprender cómo es que los alumnos del Colegio utilizan sus habilidades de pensamiento y, a partir de ello diseñar estrategias didácticas para intervenir en el desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico, el enfoque metodológico que utilizamos en esta investigación es el cualitativo, específicamente la observación – acción. Es decir, en un primer momento de nuestra investigación estuvo dirigida a observar cómo es que el alumno aprende, qué estrategias y formas de pensamiento utiliza. A partir de los resultados de nuestra observación, realizamos una propuesta didáctica y la instrumentamos en el aula para poder analizar la viabilidad de dicha propuesta y los resultados alcanzados.

El tipo de datos generados con los instrumentos diagnósticos y el tratamiento interpretativo que les dimos, nos dio la pauta para intervenir, a través de estrategias didácticas para la materia de inglés, en el desarrollo y consolidación de formas de pensamiento reflexivo y crítico.

El grupo que participó fue de cuarenta alumnos en promedio, de segundo semestre del Colegio divididos en dos subgrupos, que cursaban la materia de inglés al momento de este estudio. Un grupo participó en cada una de las fases de la investigación: la fase diagnóstica, la fase de intervención y la fase de instrumentación final. El segundo grupo sólo participó en la primera y tercera fases para poder hacer un comparativo objetivo de los resultados al final de la investigación.

La tesis está organizada en cinco capítulos, cada uno con la siguiente temática:

En el capítulo 1 incluimos dos aspectos fundamentales de esta investigación. Por un lado, el marco teórico que le da soporte. Partimos de la postura de que el aprendizaje se produce cuando existe motivación, una base orientadora de las actividades, un trabajo guiado, en grupo y finalmente un trabajo autónomo. Por ello, se retomaron teorías como la sociocultural, con autores como Vygotski, Luria, Tallizina entre otros, que a su vez derivan en la teoría de la actividad y que fueron tomadas en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein fue base para el desarrollo de algunos de los instrumentos utilizados en este estudio. Asimismo, el Algoritmo Ejecutivo de Galperin e investigaciones que señalan al bilingüismo como promotor de habilidades cognitivas fueron teorías que se tomaron en cuenta para el desarrollo de las estrategias que se describen en esta investigación.

En un segundo momento de este mismo capítulo, y a la luz del marco teórico, analizamos diferentes elementos del modelo educativo del Colegio tales como perfil de egreso, el bilingüismo en el Plan de Estudios del CCH, las habilidades cognitivas que se destacan en éste y lo que el Colegio define como estrategias didácticas. Con ello contextualizamos y establecimos relaciones existentes entre estos elementos para así darles articulación para los fines de esta investigación.

En el capítulo 2 presentamos los resultados del diseño y la aplicación de dos instrumentos que tienen como objetivo detectar las condiciones iniciales de dos grupos de alumnos del CCH, de segundo semestre y que cursaban la materia de inglés al momento de la realización de esta investigación. Estos resultados y el proceso por el cual llegamos a ellos lo abordaremos a detalle en este capítulo, sólo adelantamos que los resultados obtenidos nos indican que un alto porcentaje del grupo muestra tenía consolidadas habilidades básicas de pensamiento como la observación y la descripción. Otras habilidades como la comparación y la relación había que retomarlas en la elaboración de las estrategias didácticas para que los alumnos las consolidaran. Las estrategias de mayor complejidad como el pensamiento inferencial o transitivo no se reflejaron en el grueso de la población muestra.

. El primer instrumento que diseñamos y aplicamos fue un cuestionario cuyo objetivo era detectar algunas concepciones que los alumnos tenían sobre los siguientes aspectos: bilingüismo, aprendizaje, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y percepción hacia el Colegio, la materia de inglés y hacia sus profesores. Estos resultados se tomaron en cuenta para la elaboración del segundo instrumento que es del material diagnóstico.

El objetivo de este material diagnóstico era tener un panorama claro sobre cómo procesan los alumnos la información que se les presenta, qué habilidades de pensamiento utilizaban con mayor frecuencia y qué tipo de razonamiento era el más frecuente para el análisis y solución de problemas.

Asimismo este material daba cuenta de la capacidad de estos grupos para reflexionar y tener una postura crítica ante lo que leían, dado que las estrategias que diseñamos fueron exclusivamente de comprensión de lectura de textos en inglés ya que por razones de sistematización, que se explican más a detalle en este capítulo, elegimos adaptar las estrategias didácticas sólo a una de las cuatro habilidades de la lengua (hablar escuchar, escribir y leer).

No obstante, partimos de la afirmación que nuestra propuesta es totalmente adaptable a un curso de cuatro habilidades puesto que se basa en una metodología de trabajo en el aula y no en una serie de pasos rígidos a seguir por el profesor.

En el capítulo 3 describimos las estrategias didácticas que diseñamos para la materia de inglés a partir de los resultados del material diagnóstico presentado en el capítulo anterior. Las estrategias señaladas las diseñamos y las aplicamos con la finalidad de que el alumno desarrollara habilidades de pensamiento reflexivo y crítico a través de la materia de inglés. Las aplicamos sólo al grupo muestra para así tener elementos de comparación y análisis al final de esta investigación.

El capítulo 4 analiza los resultados de la instrumentación de las estrategias didácticas por medio de un material final que se aplicó a los mismos dos grupos del diagnóstico para poder hacer un análisis comparativo objetivo.

Este material final lo diseñamos con los mismos lineamientos teóricos del material diagnóstico, haciendo los ajustes necesarios de acuerdo con la complejidad que buscamos tuviera para que reflejara el avance real de los alumnos y su posible ZDP. Tomando en cuenta los resultados obtenidos por el grupo y comparándolos con los del grupo control, adelantamos que los resultados obtenidos nos hacen percibir un avance significativo en las formas de pensamiento en la mayoría del grupo muestra.

Finalmente, en el capítulo 5 iniciamos vertiendo una serie de reflexiones en torno al marco teórico que nos sirvió de soporte para esta investigación. Asimismo, hacemos una reflexión en torno a los resultados obtenidos, así como de los alcances y limitantes de esta investigación. También proponemos algunos ajustes factibles de realizarse para mejorar los alcances de este estudio.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

El presente capítulo tiene como finalidad detallar los ejes conductores de esta investigación así como establecer un cuerpo teórico que dé soporte a este estudio.

Dado que nuestro objeto de estudio son las habilidades de pensamiento reflexivo y crítico que se pueden promover a través de la materia de inglés por medio de estrategias didácticas, decidimos desarrollar nuestra investigación partiendo de un soporte teórico acorde con las premisas del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades directamente relacionadas con el desarrollo de pensamiento.

La primera parte de este capítulo nos precisará el marco teórico en el que esta investigación se sustenta y las relaciones que establecemos entre los diferentes aspectos teóricos presentados en el contexto del modelo educativo del CCH. Los elementos conceptuales que integran a este marco son:

- Habilidades de pensamiento.
- Zona de desarrollo próximo.
- Lectura y habilidades de pensamiento.
- Bilingüismo y habilidades de pensamiento.
- Estrategias didácticas.

Por otro lado, en los apartados siguientes definiremos, según algunas posturas teóricas afines a nuestra investigación, lo que es un modelo educativo. Posteriormente analizaremos los elementos del Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM involucrados en la presente investigación:

- Concepto de Cultura Básica en el CCH.
- Perfil de egreso del Colegio.
- Bilingüismo como parte del plan de estudios del Colegio.
- Habilidades de pensamiento que el Colegio promueve

- Estrategias didácticas.

Los elementos arriba señalados se analizarán a la luz de lo que el Colegio explícitamente propone en su Plan de Estudios Actualizado (PEA, 1996) así como las teorías presentadas en la primera parte de este capítulo y que, a nuestra consideración, constituyen un marco acorde con las propuestas del CCH y a los objetivos de esta investigación.

En los apartados siguientes retomaremos cada uno de los elementos señalados líneas arriba para definirlos y analizarlos a la luz de las corrientes teóricas propuestas para esta investigación y de lo que modelo educativo del CCH señala.

1.1. Habilidades de pensamiento.

El objetivo de esta investigación es promover habilidades de pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes a través del bilingüismo y, específicamente a través de la comprensión de lectura de textos en inglés, por tanto, creemos que es necesario asumir una postura teórica que permita la adquisición de las habilidades que promovemos en esta investigación y que se relacionan directamente con las explicitadas en el modelo educativo del CCH y que analizaremos en apartados posteriores.

Las definiciones de lo que son las habilidades de pensamiento varían según la postura teórica que aborde este concepto. Revisaremos brevemente algunas que a nuestra consideración son representativas para esta investigación.

Vygotski denomina a las habilidades de pensamiento como funciones psíquicas y las divide en funciones psíquicas inferiores y funciones psíquicas superiores. Esta diferenciación corresponde al hecho de que las primeras son aquellas con las que nacemos, son funciones naturales, limitadas genéticamente. En contraste, las funciones psíquicas superiores se desarrollan como consecuencia de la interacción social y de la inmersión a la cultura de los individuos en determinada sociedad.

En este sentido, el desarrollo de conocimiento, es resultado de la interacción del individuo con la sociedad por medio de instrumentos psicológicos como el lenguaje. La forma de pensar de un individuo será resultado de las experiencias que éste tenga con su medio y de la calidad de dichas experiencias.

Una postula epistemológica similar es la de Daniels (2009) que señala que de acuerdo con Vygotski, las funciones psicológicas superiores son conscientes e incluyen las funciones mentales, desarrolladas y voluntarias, la percepción de categorías, la atención y movimientos voluntarios.

Según Vygotsky (en Daniels, 2009, p.76) el dominio de un instrumento psicológico y, a través de él, el dominio de una función mental natural interviene en el desarrollo de una función inferior hacia una fase superior.

Para Luria (1995), las habilidades de pensamiento tienen relación directa con el desarrollo del lenguaje, es decir, el lenguaje es el medio natural por el que ser humano pasa del objeto concreto a la descripción, análisis, generalización y sistematización de dicho objeto. Luria sostiene que la lengua es el producto social depositado en el cerebro de cada sujeto¹

El desarrollo de lenguaje descrito por Luria tiene mucho sentido respecto a lo señalado en el modelo educativo del Colegio en cuanto a que el lenguaje es fundamental porque el pensamiento sólo puede desarrollarse por medio de éste.

Por su parte, Bruner (2007, p.129), señala que una habilidad de pensamiento puede definirse como el desarrollo de estrategias para la utilización inteligente de la información, escogiendo entre modos alternativos de respuesta. La resolución de problemas tiene que ver directamente con el uso que el sujeto hace de sus recursos para la consecución de metas.

Bruner (2007, pp.120 – 121), equipara las habilidades de pensamiento con capacidades cognitivas, es decir, la capacidad del hombre para adquirir, mantener

¹ A partir de las notas tomadas en el curso *Fundamentos de Neurolingüística: Luria*. CELE – UNAM, junio de 2011.

y transformar conocimiento en su propio beneficio. Sugiere un esquema para concebir el desarrollo de las capacidades cognitivas o del intelecto:

1. Definir las operaciones mentales mediante un sistema formal y detallado. Es decir, las capacidades cognitivas sugeridas, responderán a una categorización de los actos de pensamiento.
2. Ocuparse de las maneras de pensar naturales. En este sentido define pensamiento natural como la capacidad del individuo para hacer uso de instrumentos culturales de manera natural haciendo que éstos se pongan al servicio del individuo. Uno de los principales instrumentos culturales que el hombre utiliza es el lenguaje.
3. Considerar la naturaleza de la cultura en la que crece un ser humano, aunque sin hacer uso irracional de un relativismo cultural, es decir, la cultura en la que está inmerso un individuo debe tomarse en cuenta, pero al mismo tiempo, no dejar de lado el carácter universal de los hombres.
4. Perspectiva del desarrollo intelectual del hombre tomando en cuenta las propiedades formales de los productos del pensamiento, es decir, cómo educar al hombre para que utilice plenamente su patrimonio intelectual.

Bruner explica que existen tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana que son la representación enactiva (por medio de la acción), la representación icónica (a través de una imagen) y la simbólica (lenguaje).

En este mismo sentido, Campirán (2001) define las habilidades de pensamiento como procesos mentales que permiten el manejo y transformación de la información. Por proceso entiende una serie de momentos, etapas y sub etapas que tienen una secuencia y un orden. Este autor señala que el pensamiento tiene un orden y que cada vez que pensamos sobre un objeto realizamos aproximaciones más profundas. Es decir, existen formas de pensar que nos llevan

a penetrar más en el objeto de conocimiento y que, por lo tanto, generan aprendizajes más duraderos, profundos y complejos.

En concordancia con lo señalado por Bruner, delimita las operaciones mentales mediante un sistema formal y detallado. Campirán hace una clasificación de habilidades de pensamiento en tres categorías de acuerdo al nivel de comprensión que producen en la persona:

1. Habilidades básicas de pensamiento. En este nivel, el individuo es capaz de comprender de manera general, con cierta imprecisión y vaguedad. Este nivel de pensamiento es útil para la mayoría de asuntos de la vida cotidiana, este nivel no exige el manejo de los detalles. Sin embargo son la base para una comprensión más profunda, rigurosa completa y clara.
2. Habilidades analíticas de pensamiento. El pensamiento analítico comprende a través de ir a los componentes, a las partes, a las relaciones. Permite al individuo ganar claridad, precisión, concisión y cierto rigor lógico y epistémico. Estas habilidades facilitan el desarrollo de la vida académica universitaria.
3. Habilidades de pensamiento creativo. En este nivel la mente procesa ayudada de estrategias cognitivas que surgen de los procesos analíticos, en este nivel se encuentra lo originalidad, la propuesta de modelos propios, la posibilidad de evaluar teorías y modelos analíticos desde una perspectiva más completa. Entre otras habilidades, en este nivel se pueden mencionar la comparación y relación de modelos, formulación de modelos alternativos, evaluación de modelos alternativos, proposición de modelos originales, síntesis holográfica, observación holográfica, transferencia.

Aunadas a las aportaciones de los autores señalados, Reuven Feuerstein, en su propuesta teórica de la modificabilidad cognitiva estructural (Cornejo, C. n.d.) define a las habilidades de pensamiento como reglas u operaciones mediante las cuales la información es organizada, transformada, manipulada y comprendida

para generar nueva información. En este sentido, Feuerstein considera a la inteligencia como capacidad de modificación. A diferencia del concepto de inteligencia como una capacidad genéticamente invariable, para Feuerstein es un proceso de autorregulación dinámica, capaz de responder a la intervención del medio exterior. En este sentido más que hablar de medición de la inteligencia se puede hablar de la capacidad que se tiene para aprender y adaptar lo que se ha enseñado.

Asimismo, Feuerstein señala algunas características evaluables en la inteligencia²:

- a) El individuo usa experiencias adquiridas previamente para ajustarse a nuevas situaciones.
- b) Existe la interiorización, es decir, el individuo representa mentalmente aquello que intenta realizar.
- c) Reversibilidad, es decir, verifica las acciones realizadas.
- d) Justifica lo que dice acerca de un tema o situación.
- e) Detecta errores propios.
- f) Diferencia lo real de lo posible. Esto implica progreso en los niveles de abstracción.
- g) Percibe otros puntos de vista.

Como ya se observaba, en el perfil de egreso, el Colegio de Ciencias y Humanidades promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico. Sin embargo, como señala Cruz Sánchez (en Campirán, 2001, p. 69) si aceptamos que el pensamiento es un proceso necesitamos asegurarnos que las primeras etapas están desarrolladas, que las habilidades básicas de pensamiento están presentes y, entonces buscar el desarrollo de habilidades de segundo nivel.

A este respecto Delors (1997, p. 93) señala algunas habilidades de pensamiento básicas en la formación escolar:

² El concepto de inteligencia de Feuerstein y su relación con las habilidades de pensamiento se analizará de manera más amplia en el siguiente capítulo

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento.... El joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas... La memoria... desde luego, hay que ser selectivos en los datos que aprenderemos de memoria pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo. Asimismo, el pensamiento debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto.

En este sentido, las estrategias propuestas en esta investigación estarán centradas en las siguientes habilidades de pensamiento básico que integran en sí mismas la atención, la memoria y el pensamiento:

- **Observación.** Inicio del proceso de pensamiento, significa fijar la atención en un objeto, situación o fenómeno, selectivamente de una serie de cadenas discursivas, mensajes o estímulos. No todos los mensajes son recibidos por el sujeto. La observación tiene dos momentos: el concreto donde el sujeto reconoce las características del objeto observado y obtiene una serie de datos que tienen que ser ordenados en la mente (proceso de percepción). El segundo momento es el abstracto que es la acomodación en la mente del sujeto de los datos observados, es decir, la estructuración de los mismos para que sean de utilidad. A partir de la observación se desarrolla la comparación con lo que ya se conocía y la relación con experiencias previas.
- **Descripción.** Dar cuenta de lo que observamos, conocemos analizamos. La descripción puede ser en dos niveles: el primero es dar cuenta de las características de un objeto o situación y el segundo nivel describir las relaciones, las causas y sus efectos, los cambios y las transformaciones que se presentan en un objeto.
- **Comparación.** Observar de manera más fina, observar y comparar con imágenes mentales previas o con conceptos que ya se poseen. Puede realizarse entre dos o más objetos y los aprendizajes previos.

- **Relación.** Conectar los resultados de exploración, vincular la información.
- **Clasificación.** Características que son comunes a un conjunto de objetos, por lo que llegamos a descubrir que cierta configuración permanece en un conjunto de elementos (características esenciales o permanentes).

Las habilidades de pensamiento de segundo nivel serán en las que centraré mi investigación, por ser las que promueven el pensamiento reflexivo y crítico que el Colegio promueve. Básicamente elegí las siguientes:

- Tipo de razonamiento que utiliza el alumno al realizar pensamiento formal³:
 - Razonamiento inferencial: Habilidad para deducir y crear nueva información de los datos percibidos.
 - Razonamiento hipotético. Habilidad para inferir y predecir hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.
 - Razonamiento transitivo: Ordena, compara y describe una situación de manera que se pueda llegar a una conclusión. Es deductivo y permite inferir nuevas relaciones a partir de las existentes.
 - Razonamiento silogístico. Se refiere a la lógica formal proposicional.
- Capacidad de análisis / síntesis: Análisis como la capacidad de descomponer un todo en sus elementos y relacionarlos para hacer inferencias. La síntesis como la reagrupación de dichas inferencias.
- Diferenciación. Distinguir las características que son relevantes o irrelevantes dependiendo de cada situación.

³ Feuerstein(1993) define al pensamiento formal como la representación de una representación de acciones posibles.

Aunado a lo anterior, las habilidades de pensamiento propuestas, son factibles de ser evaluadas a través de lo que Feuerstein llama mapa cognitivo que es un modelo propuesto por este autor tendiente a evaluar de manera efectiva la calidad del acto mental.

En el capítulo 2, correspondiente al diseño de pruebas para evaluar habilidades de pensamiento, retomaremos el concepto de mapa cognitivo y su relación con las habilidades de pensamiento que el modelo educativo del Colegio propone en su perfil de egreso y que se analizarán en apartados posteriores de este mismo capítulo.

En general, los autores revisados coinciden en que el lenguaje es la forma más evidente de interacción social. Por ejemplo, Bruner (2007) señala que el lenguaje es un medio simbólico para preparar al joven humano para la cultura.

Así, continúa Bruner, el ser humano es capaz de pensar hablar y participar en una cultura que a su vez le sirve para ampliar y actualizar sus capacidades cognitivas.

En el siguiente apartado analizaremos como las habilidades de pensamiento propuestas para esta investigación tienen una estrecha coincidencia con ciertos los niveles de lectura. Por ello, consideramos que estas habilidades de pensamiento son las más idóneas para ser incluidas en las estrategias propuestas ya que articulan al mismo tiempo, las habilidades de pensamiento plasmadas en el modelo educativo del Colegio, particularmente en el perfil de egreso.

1.2. La lectura y su relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En este apartado abordaremos algunos conceptos teóricos sobre la lectura y de los modelos interactivos de lectura que tomamos en cuenta para esta investigación y que explícitamente han sido señalados en el Plan de Estudios Actualizado del CCH (UNAM, 1996, p. 64) como base de su marco teórico.

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

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

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

En este mismo sentido, Devine (1986) sugiere que el lector reconstruye o las ideas que existieron en la mente del escritor al momento de elaborar un texto.

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

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

Otra descripción de la lectura en este sentido es la de Colomer (1997) que la define como la interacción entre un lector, un texto y un contexto. Desde esta

perspectiva, la lectura constituye un acto interpretativo. En este modelo de lectura existen tres factores que deben tenerse en cuenta:

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

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

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

Partiendo de las concepciones de lectura revisadas, el Colegio de Ciencias y Humanidades explicita en el Plan de Estudios Actualizado (UNAM, 1996, p. 64).

Centrar la enseñanza y el aprendizaje en la actividad comunicativa receptiva con base en postulados del modelo interactivo de lectura.

Los modelos interactivos de lectura surgen en los años ochentas y señalan que ni los modelos ascendentes de lectura ni los modelos descendentes⁴ están equivocados sino incompletos. Investigadores como Aebersold, y Field (citado en Antonini, y Pino, 1991) deducen que lo que pasa en el lector tiene que ver con ambos procesos ascendentes y descendentes que se unen y son simultáneos al momento de leer.

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

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

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

Entre los modelos interactivos de lectura más representativos destacan:

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

⁴ Para tener una visión más amplia de los modelos ascendentes y descendentes de lectura consultar a Moore, H.P. (2009).

concentrará más en la comprensión del texto que en la predicción de palabras.

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

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

Algunos autores (Sánchez, M. 1995) señalan explícitamente habilidades de pensamiento factibles de desarrollarse a través de la lectura en tres niveles: nivel literal, nivel inferencial – crítico y nivel analógico crítico. Cada uno de estos niveles conlleva en sí mismo el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas.

Nivel literal. Es la información dada explícitamente en el texto, es decir, el lector podrá identificar inmediatamente los datos que aporta el material impreso. En este

primer nivel se realizan una serie de procesos mentales a los que llamaremos *habilidades cognitivas* (en Kabalen D y De Sánchez, M 2005.)

En el nivel literal, las habilidades de pensamiento a desarrollar son las siguientes:

- Observación: Proceso que consiste en fijar la atención en un objeto o situación a fin de identificar sus características, implica entre otras cosas atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar datos, elementos. Cuando se usa la observación en la lectura, se está alcanzando un nivel literal de lectura, pues el lector sólo extrae la información que ofrece el texto, sin hacer ningún tipo de interpretación. La observación es un proceso mental que implica la identificación de las características de los estímulos (el texto mismo) y la integración de estas características en un todo que represente la imagen mental, objeto o situación (De Sánchez, M. 1995, p.35).
- Comparación y relación: El primer proceso cognitivo que se realiza es la comparación que consiste en identificar entre dos o más objetos las características semejantes y características diferentes. Una vez que el lector ha observado pasará a identificar las características de los sujetos, objetos o conceptos que presenta el texto. Para comparar es importante tener presente un propósito; posteriormente es necesario especificar pares de semejanzas y diferencias correspondientes a cada sujeto. La relación se expresa en términos de las características de cada uno de los objetos, su contenido es más abstracto que la mera comparación. En un texto narrativo, el lector puede establecer relaciones entre el carácter de los personajes, de situaciones que está mostrando el texto (Kabalen, D y Sánchez, M.2005, p.34).
- Clasificación. Identificación de características esenciales. Son todas aquellas que distinguen a un objeto de otro como forma, estructura, funcionamiento, vitalidad, etc. Permite separar los objetos y situaciones en categorías llamadas clase. La clase se entiende como un conjunto de elementos que tienen una o más características en común o características esenciales. La clasificación es el proceso mediante el cual se organizan los

sujetos, objetos o situaciones de un conjunto de clases de acuerdo con un criterio previamente definido.

- Descripción. Este proceso cognitivo permitirá al lector revisar los cambios y transformaciones que sufren los personajes, situaciones o ideas a lo largo de un texto.
- Ordenamiento y transformación. Relacionado con la descripción de los cambios está el proceso de ordenamiento y transformación. Donde el primero es la aplicación e identificación de la secuencia o sucesión de estados, características relacionadas con un sujeto, objeto o situación. El ordenamiento puede darse como una secuencia progresiva creciente; en los textos narrativos podemos cuestionar qué sucedió primero, después y que pasa al final del relato.
- Clasificación jerárquica. Esta habilidad cognitiva requiere del establecimiento de relaciones entre categorías y subcategorías dentro de una jerarquía de clases y subclases. Las jerarquías pueden estar formadas por ideas y por conceptos. Toda clasificación jerárquica forma una estructura de árbol jerárquico que contiene niveles y ramas.

Análisis y síntesis Estas habilidades son dos procesos integrados, es decir, cumplen funciones diferentes a lo que hemos visto antes, sin embargo, son a la vez complementarios y no ocurren aislados uno del otro. El *análisis implica la división del todo en situaciones o partes más sencillas*. Es un proceso sistemático y ordenado que facilita la comprensión y profundización de los conocimientos en este caso, que están presentes en un texto. Por otra parte, la síntesis, es el proceso mediante el cual se integran las partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para formar parte de un todo significativo (Herrera, n.d. P.19).

El nivel inferencia- crítico: Consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto "leer entre líneas". Es decir, el lector deberá usar las habilidades anteriores, pero también tener presente los

conocimientos previos sobre el texto o las situaciones que se presentan, además de usar procesos cognitivos muy específicos de este nivel como son la Decodificación, la inferencia y los razonamientos deductivo e inductivo.

En el nivel Analógico-crítico de comprensión de lectura y desarrollo de habilidades cognitivas el lector hace uso del razonamiento analógico que es un instrumento de pensamiento que facilita una comprensión profunda del texto y permite desarrollar estructuras cognitivas que sustentan el razonamiento abstracto y el pensamiento formal del sujeto.

En este nivel el lector aplica los niveles de lectura anteriores, interpreta las temáticas presentadas en un texto, establece relaciones analógicas como los tiempos y los personajes en el caso de un texto narrativo, establece juicios críticos sobre lo que ha leído y formula sus propias conclusiones.

El nivel Analógico-crítico consiste en relacionar lo que decodifica directamente del texto o tomado de la realidad. Permite comparar la información del texto y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto, se desarrollan cuatro procesos de pensamiento: la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación.

Aunque los niveles inferencial – crítico y analógico – crítico tienen como función el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejo, en este momento no se analizarán de manera detallada puesto que en el apartado *Habilidades de Pensamiento* se relacionarán las habilidades cognitivas del nivel literal de lectura presentado en este capítulo con las habilidades de pensamiento propuestas para el desarrollo de esta investigación.

Esta exposición sobre lectura, modelos interactivos de lectura y las habilidades cognitivas que se pueden desarrollar a partir de la lectura .reflejan las concepciones teóricas que tomamos en cuenta para la elaboración de las estrategias didácticas que diseñamos y aplicamos al grupo muestra del Colegio de Ciencias y Humanidades.

1.3. El bilingüismo y las habilidades de pensamiento

Vygotski (en Daniels, 2009, p. 84) fue muy claro en su postura respecto a cómo el aprendizaje de una segunda lengua incide favorablemente en el desarrollo de habilidades de pensamiento:

Aprender un idioma extranjero eleva el nivel de desarrollo del habla nativa del niño. Su conciencia de formas lingüísticas y su nivel de abstracción de fenómenos lingüísticos aumentan. Desarrolla una capacidad más consciente y voluntaria para emplear las palabras como instrumentos del pensamiento y como medios para expresar ideas [...] cuando aprende álgebra, el niño llega a entender las operaciones aritméticas como casos particulares de operaciones algebraicas. Esto ofrece al niño una visión más libre, más abstracta y generalizada de sus operaciones con cantidades concretas. De la misma manera que el álgebra libera el pensamiento del niño de las relaciones numéricas concretas y lo eleva a un nivel de pensamiento más abstracto, aprender un idioma extranjero libera el pensamiento verbal del niño de formas lingüísticas concretas de los fenómenos.

Para fines de esta investigación, nos centraremos en el bilingüismo como:

- Competencia comunicativa, es decir, la habilidad de usar una lengua como un instrumento efectivo para procesar información (Kangas, 1972, p. 86).
- El bilingüismo puede ser definido partiendo de las características de los individuos o como un fenómeno social. La mayoría de las definiciones se refieren a los individuos (Coulmas, Florian, 1996).

Existen diferentes grados de bilingüismo y teorías/ autores que los respaldan: bilingüismo en un grado inicial, John McNamara; bilingüismo medio, Einar Haugen; nivel de experto, Bloomfield, Halliday, entre otros.

Para fines de esta investigación utilizaremos el término *bilingüismo inicial*, identificaremos al bilingüismo con posturas teóricas como las de John McNamara. Asimismo, haremos referencia al bilingüismo partiendo de las características de los individuos más que como un fenómeno social. Aunado a lo anterior, en esta investigación promoveremos *An inquiry – based approach*, es decir, el uso de una

lengua extranjera como instrumento de conocimiento y no como una finalidad en sí misma. Con ello, reforzamos la idea del uso de una lengua extranjera como competencia comunicativa en los términos descritos líneas arriba.

1.3.1. Bilingüismo como promotor de habilidades comunicativas.

Como mencionamos en el apartado anterior, para fines de esta investigación, la enseñanza de una lengua extranjera está en relación directa al uso que el estudiante haga de ella, es decir, cómo la utiliza, para qué la utiliza y qué información procesa a través de ella.

En este sentido, más allá de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas que desarrollen los alumnos en el Colegio, nos centraremos en el desarrollo de habilidades derivadas de la enseñanza y uso de una lengua extranjera.

El enfoque estructuralista centra su atención en la lengua como materia de conocimiento, su aprendizaje está dirigido a aspectos gramaticales y estructurales, En este sentido, la lengua es en sí misma el fin mismo del conocimiento.

En contra parte, el enfoque comunicativo focaliza a la lengua como materia de uso, como un medio y no como un fin. En este sentido, la concepción de aprendizaje se focaliza en saber usar la lengua con un propósito determinado, es decir, conocer y utilizar sus convenciones de uso.

El enfoque comunicativo destaca tres tipos de competencias comunicativas (en <http://cvc.cervantes.es>):

1. Competencia lingüística. Como sistema de reglas que interiorizadas por el estudiante, confrontan sus conocimientos verbales y le permite entender un número infinito de enunciados.

2. Competencia pragmática: Capacidad que el estudiante adquiere de saber usar adecuadamente una lengua, llevándole a conocer los procedimientos no

lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, la finalidades. La competencia pragmática, finalmente, hace referencia a las funciones de la lengua.

3. Competencia comunicativa. Es entendida como la capacidad que tiene un estudiante para saber usar con propiedad una lengua, llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles. La competencia comunicativa está asociada a saber usar la lengua en situaciones comunicativas sociales.

Es en este mismo sentido que el Colegio concibe la enseñanza de una lengua extranjera. Es decir, como se desarrolló en el apartado de perfil de egreso, la lengua es vista como un medio para acceder a diferentes formas de conocimiento, dentro de lo cual se encuentra la capacidad de comprender diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica.

Asimismo, para fines de esta investigación, el aprendizaje de una lengua no se ve como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar habilidades de pensamiento en el sentido que señala Vygotski, es decir como un medio para expresar pensamientos, ideas. Más aún, el aprendizaje de una lengua extranjera como un medio de expandir el pensamiento de los alumnos.

Existen estudios que apuntan al desarrollo cognitivo a través del bilingüismo o del plurilingüismo y que serán objeto de revisión del siguiente apartado.

1.3.2. Bilingüismo y desarrollo cognitivo.

Existen diversos estudios tendientes a determinar si existe alguna relación entre el bilingüismo (o plurilingüismo) y el desarrollo cognitivo. De acuerdo con estos estudios (Kangas, 1972; Takac, |1974; Galambos, 1988; Bialystok, 2001, entre otros) podemos concluir que:

- El bilingüismo incrementa la capacidad cognitiva del individuo.

- Entre más contacto con diferentes lenguas existe una mayor capacidad metalingüística.
- En el conocimiento metalingüístico está involucrado el sistema del hipocampo (Paradis, 2010).
- El conocimiento metalingüístico es aprendido y usado deliberadamente. Asimismo, es sostenido por la memoria declarativa (Paradis, 2010)
- El bilingüismo promueve el desarrollo de pensamiento divergente y creativo, (Hudson, 1968).
- El bilingüismo promueve un mejor control cognitivo de los procesos lingüísticos (Bialstok, 1987. Galambos and Hakuta, 1988).
- El bilingüismo incrementa las habilidades comunicativas (Genesse, Tucker and Lambert, 1975).
- El bilingüismo permite un mejor entendimiento de las diferencias culturales.
- El bilingüismo promueve la educación multicultural.
- El bilingüismo impulsa la conciencia metalingüística, es decir, la habilidad para reflexionar más allá de las propiedades de la lengua (Galambos and Hakuta, 1988)
- Ser bilingüe en algún grado produce efectos cognitivos positivos. Aunque de acuerdo Kenji Hakuta, el desarrollo de habilidades cognitivas es más evidente en edades más tempranas (the age hypothesis)

- La habilidad de atender información relevante de manera selectiva e inhibir distractores, generalmente es mejor entre personas bilingües que entre monolingües (Bialystok, 2010).
- La internalización de dos lenguas en lugar de una resulta en un cálculo mental más complejo y mejor equipado, permitiendo al individuo alternar entre dos sistemas y en la manipulación de códigos (Mohammad, Hossein Keshavar, 2002) .
- Los niños bilingües desarrollan mejores aptitudes para aprender diversas lenguas al llegar a la edad adulta (Eisenstein, 1980).
- El uso de una competencia implícita reemplaza el uso explícito de conocimiento lingüístico (Paradis, 2010).
- A diferencia de los niños, los adultos necesitan instrucción explícita para hacer conscientes las características gramaticales de la lengua⁵

1.3.3. El bilingüismo como promotor del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Como se revisó en apartados anteriores, Ser bilingüe (o plurilingüe) no se reduce al mero dominio de diversos códigos lingüísticos. Tiene que ver directamente con competencias comunicativas, intencionalidad, finalidad y convenciones de uso.

⁵ Este concepto se engarza con *El Algoritmo Ejecutivo* propuesto por Galperin, específicamente con la fase de la Base Orientadora de la Acción propuesta y que uso en los planes de clase para el desarrollo de estrategias didácticas. Tema que se desarrollará en el apartado correspondiente a estrategias didácticas.

Aunado a ello, es importante señalar que como consecuencia del aprendizaje de una lengua, según los estudios señalados, la capacidad cognitiva del ser humano se ve beneficiada directamente, es decir, su capacidad metalingüística, de análisis, atender información de manera selectiva, entre otros. En este sentido es que la propuesta del Colegio apunta a una enseñanza de la lengua como promotora de un pensamiento reflexivo y crítico.

No se trata de enseñar reglas gramaticales o hacer de la lengua un objeto de estudio en sí misma. El objetivo es utilizar a la lengua como medio que coadyuve al desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico.

En este sentido, el Plan de Estudios Actualizado no señala de qué manera se organizará el conocimiento en el aula de tal manera que la enseñanza de una lengua extranjera conlleve al desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico.

Por ello, esta investigación está enfocada en desarrollar una propuesta basada en estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y cuyo eje articulador sea la comprensión de lectura de textos en inglés, sin dejar de lado las otras tres habilidades de la lengua, tal y como se explicó en el apartado 1.2. Estas estrategias las detallaremos en el siguiente apartado.

1.4. Estrategias didácticas y su relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En el apartado sobre modelo educativo, se señaló que de acuerdo con algunos autores (Delors (1997), Díaz Barriga (2005) (Kozulin, en Daniels, 2009)) un programa de estudios debe tener como finalidad el desarrollo del pensamiento, es decir, su propuesta debe ir más allá de la cobertura de ciertos contenidos. De aquí se desprende que la didáctica que se utilizará en el aula tenderá a hacer que el papel del estudiante vaya más allá de la de un receptor de conocimientos y, por lo tanto, el profesor también asumirá un rol diferente.

Una propuesta de esta investigación es partir de la teoría de la actividad para promover pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes. De acuerdo con Ortiz y Chávez (2008, p.2)

Desde la teoría de la actividad se busca conformar una teoría de la enseñanza que se centre en este proceso como un conjunto de aspectos epistemológicos, metodológicos y prácticos en el cual se integre el papel orientador del docente como elemento clave en el mantenimiento del objetivo de la enseñanza misma sin que ello excluya el papel del alumno en este proceso. En este sentido la teoría de la actividad considera como elemento primordial el nivel del desarrollo psíquico de los niños a partir de su experiencia cultural, aunado a su nivel de interiorización y de conformación de sus acciones mentales.

En la teoría de la actividad se considera el desarrollo psíquico de los niños, como se indica en la cita anterior. Aunado a esto, en las estrategias didácticas que proponemos retomamos el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ya que uno de los objetivos de estas estrategias, será necesariamente promover esa ZDP para desarrollarla y consolidarla en la siguiente estrategia y, al mismo tiempo, crear otra ZDP factible de ser desarrollada en la siguiente estrategia y así sucesivamente.

De acuerdo con Vygotski, la Zona de desarrollo Próximo es “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vygotsky, 1988, p.133).

En este sentido, Vygotski que en la psique humana existe un nivel real de desarrollo, es decir, las funciones psíquicas que el estudiante ya posee y han madurado y otras funciones que están en proceso de maduración, es decir la ZDP “define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.” (Vygotski, 1988, p. 133).

Bajo esta premisa, propone que “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce” (Vygotski, 1995, p.143).

Las estrategias didácticas propuestas en esta investigación parten de este concepto central de la teoría de Vygotski, es decir cada una de ellas parte de un nivel real de desarrollo, delimita la ZDP y, a través de las actividades propuestas, la ejercita, a través de un proceso activo, de tal manera que esta ZDP se convierta paulatinamente en un nivel real de desarrollo.

Una postura didáctica acorde con la teoría de la actividad y la ZDP es la Teoría de Formación por Etapas de las Acciones Mentales y los Conceptos de Galperin, conocidos también como el *Algoritmo de Galperin*.

De acuerdo con López y Pérez (2009), Galperin concibe el proceso de asimilación de los conocimientos como un proceso activo, en este se forman las habilidades y las capacidades. No se concibe de forma mecánica, sino como un proceso de producción de la actividad, de enriquecimiento y transformación de los conocimientos y habilidades previas del estudiante, incrementando sus capacidades reales y situándolo en mejores posibilidades para recibir nuevos conocimientos, este proceso se desarrolla en forma de actividad material a mental, permaneciendo inalterable el contenido objetal.

Para que el proceso de asimilación se lleve a cabo es necesario que el individuo realice un conjunto de acciones o actividades, estas siguen una lógica que parte de quien realiza la acción, por supuesto con carácter subjetivo ya que se trata de la individualidad que es el sujeto; por otra parte está encaminada o dirigida hacia algo específico que es el objeto hacia el que se dirige producto de un motivo u objetivo, la necesidad de llevarla a cabo; en el caso pedagógico; cuando el motivo y el objetivo coinciden hay aprendizaje.

Para realizar estas acciones se necesitan un conjunto de micro acciones que le dan a la acción proceso continuo, las operaciones, y un componente esencial en la acción es la base orientadora de la acción (BOA) que va a desarrollar el individuo.

Según Galperin, la BOA implica una imagen de la acción a realizar y también el ámbito de las condiciones en las cuales va a realizarse.

La calidad de la acción formada se evalúa según el resultado, para ello deben conocerse sus características fundamentales como son: la forma, conciencia, independencia, generalización y solidez.

Durante la ejecución de la acción en la etapa material o materializada debemos tener en cuenta el tratamiento de las tareas, métodos, medios, formas y control según las etapas del proceso de asimilación a partir de las características de esta misma. Las tareas deben propiciar la ejercitación de las acciones y los conocimientos que queremos formar.

Galperin, en su algoritmo, señala que en la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las acciones mentales transitan por etapas para formar los conceptos, dichas etapas son:

- **Etapa motivacional.**

Esta es una etapa de gran importancia, aunque a veces no se la demos, a través de ella se pueden obtener muchos logros como aptitudes, intereses, propicia el interés ocupacional y cierta disposición para el contenido a conocer. El alumno no entra en ningún tipo de acción, aquí se prepara al alumno para asimilar los conocimientos. En esta etapa las tareas deben crear una disposición favorable hacia el objeto. Los métodos deben ser *problémicos*⁶, vinculados a tareas profesionales. Los medios a emplear pueden ser videos, demostraciones experimentales, etc., y las formas de enseñanza son las conferencias.

⁶ Para ampliar la información sobre métodos problémicos se sugiere la siguiente presentación:
www.wiziq.com/tutorial/36053-Metodo-problemico

- **Etapa de la base orientadora de la acción (BOA).**

Es el conocimiento de la acción y de las condiciones en que debe realizarla, es donde se le da al alumno el sistema necesario de conocimientos sobre el objeto de estudio, las condiciones necesarias a tener en cuenta, los modelos de las acciones a ejecutar y el orden en que deben ser ejecutadas dichas acciones. En esta etapa no hay ejecución de la acción por parte del estudiante, sólo el conocimiento de la acción, por lo que es el momento previo a la ejecución de la misma. Se muestra al alumno el material que tiene que asimilar, profundiza en aquella acción que da solución al problema. Los métodos a emplear son el explicativo, problémico y de elaboración conjunta. Los medios pueden ser diversos, pizarra, diapositivas, retro y se da en la conferencia.

De los tipos de Base Orientadora de la Acción, nos centraremos en los tres más recurrentes en nuestra propuesta:

En el primer tipo el estudiante actúa por el método de ensayo y error, por lo que comete errores; por ser la BOA incompleta la formación conceptual transcurre lentamente, o sea, el alumno, al no recibir todos los conocimientos de la acción tiene que tratar de encontrarlos, pero él no sabe cómo debe buscar estos conocimientos que le faltan para ejecutar la acción, sigue por la vía de ensayos probando.

En el segundo tipo, al alumno se le ofrece un sistema completo de orientaciones. Él actúa como ejecutor, pero no sabe llegar a la ejecución por lo que no se considera tampoco productivo, la BOA es completa, concreta y pre elaborada.

En el tercer tipo de BOA se destaca la enseñanza planificada de las nuevas tareas, a partir de ciertos niveles de ayuda, después las otras pueden ser resueltas y pueden ser cumplidas de forma individual.

- **Etapa material o materializada.**

A partir de la tercera etapa se inicia la ejecución de la acción en el plano material o materializado, donde el estudiante realiza la acción y el profesor tiene la posibilidad de controlar su ejecución así como incidir en su formación y en la corrección o ajuste del aprendizaje que se vaya logrando. Los alumnos tienen que resolver problemas apoyándose en esquemas externos, que para este caso trabajamos las tarjetas de estudio.

Una de las etapas más importantes en la formación de la acción es la etapa material o materializada. La acción en dicha etapa incluye a su vez el operar con objetos reales, con sus modelos y la utilización de las tarjetas de estudio, ellas constituyen una variante de presentación de la acción en su forma materializada, garantizando la solución inmediata de las tareas y liberando al estudiante de tener que memorizar determinados contenidos y orientarlo en el trabajo que debe ejecutar en la solución de las primeras tareas.

- **Etapa verbal.**

A partir de este momento, en que ya el alumno domina el esquema de la acción y ha adquirido a su vez los conocimientos necesarios, existen las condiciones para pasar a la etapa de formación en el plano del lenguaje, donde los elementos de la acción deben estar representados en forma verbal (oral o escrita) por el estudiante.

Existe una codificación en forma de concepto de la acción material. Los métodos son grupales, por pareja, de discusión, para la solución creativa de problemas y problémicos. Los medios se reducen, así como las tarjetas de estudio. Las formas de docencia son las clases prácticas, seminarios y laboratorios. La forma de control es la autoevaluación. El alumno expresa todo verbalmente.

El establecimiento de esta teoría constituye aportes en el establecimiento de las características de la acción, las que deben tenerse en cuenta en su formación, pues son indicadores de su calidad, siendo las más importantes en nuestro trabajo:

- El grado de generalización, que requiere el planteamiento de tareas especiales que impliquen la habilidad de aplicar la actividad en condiciones nuevas, las cuales no se habían dado hasta ese momento en el proceso de enseñanza. Constituye el límite de las posibilidades de aplicación de la acción en un momento dado.
- El grado de despliegue, permite comprender la lógica de esta acción, el estudiante es capaz de explicar verbalmente, y cuando él explica a otro garantiza que la acción sea consciente.
- El grado de independencia, en un inicio la acción avanza de la etapa compartida, es decir que se realiza con la ayuda del que enseña, hasta que llega a ser ejecutada de forma independiente.

Galperin establece diferentes tipos de orientación, que como vimos dependerán del grado de generalidad, despliegue e independencia de la tarea a ejecutar.

La orientación por parte del profesor queda señalada por Galperin cuando expresa: *"de no mediar este pasaje orientado, no se puede de manera alguna arribar a un final concreto, adecuado, salvo al azar"*. Es decir, que de este componente fundamental depende la calidad de la ejecución posterior, de ahí la importancia que le cedemos al mismo durante todo el proceso.

- **Etapa mental.**

Las tareas son sin niveles de ayuda, sin formas de materialización y con carácter creador. Los métodos son de trabajo independiente. Las formas de enseñanza a partir de trabajos independientes con resultados, en clases y extra clases. En esta etapa el lenguaje es interno, procesado con su respectiva estrategia discursiva, ya el alumno ha interiorizado los contenidos, los ha asimilado y es capaz de transmitirlos estableciendo correctamente la noesis⁷ y con sus valoraciones de posibles aplicaciones a nuevos fenómenos, por lo que existe una independencia absoluta. Es por lo que se puede afirmar como dice Tallizina (1993), el concepto solo puede formarse cuando el individuo ya conoce los objetos que forman parte de dicho concepto.

Una propuesta que coincide con estos elementos es la hecha por Campos (2003) quien desarrolla el concepto de estrategias didácticas (que las divide en estrategias docentes y estrategias de aprendizaje) como “el arte de proyectar y dirigir...hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de los conocimientos” (en

Esta autora distingue tres fases en el proceso de adquisición del conocimiento:

- Fase de construcción de conocimiento. En esta fase se encuentra la interacción con la realidad y la exploración de conocimientos previos (lo que Vygotski llama nivel real de desarrollo), planteo de problemas o problematización derivada de la interacción con la realidad, abstracción de modelos o definiciones. Esta fase podría equipararse con la Base Orientadora de la Acción de Galperin.

⁷ Noesis en el sentido filosófico de Platón: como visión intelectual del pensamiento.

- Fase de permanencia de los conocimientos. A esta fase corresponde el proceso de ejercitación, aplicación y evaluación de los conocimientos. Para Galperin se corresponde con sus etapas material y verbal.
- Fase de transferencia de conocimientos. En esta fase se incluyen nuevas situaciones o nuevos problemas. En términos de Galperin hablaríamos de la etapa mental.

La propuesta presentada en esta investigación, se centra en todos los elementos revisados a lo largo del capítulo y se concretiza en el Algoritmo Ejecutivo de Galperin descrito anteriormente. Asimismo, en esta investigación proponemos el desarrollo de estrategias didácticas diseñadas para la materia de inglés, tendientes a desarrollar las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico señalado como uno de los objetivos a desarrollar en el perfil de egreso del CCH que se analizará en el siguiente apartado.

1.5. Contextualización del marco teórico en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

Para iniciar el análisis del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades creemos necesario determinar lo que estamos entendiendo por este concepto para después analizar los puntos que queremos subrayar de nuestro modelo. Así, empezamos citando a Carreón (1996, p.106) quien sostiene que todo modelo educativo

...tiene su razón de ser en una concepción de hombre, cultura y sociedad que desea producir o reproducir y que se concreta en un conjunto de fines y objetivos que recogen las necesidades sociales más sentidas que se demandan a la educación y a la escuela, así como la cultura que se desea adquieran los alumnos, y la pedagogía idónea y congruente con los anteriores fines.

Por su parte Díaz Barriga (2005, p.21) señala que:

A través de los planes y programas de estudio [que concretizan parte de un modelo educativo], la institución educativa establece una propuesta de formación... que afecta las relaciones institucionales al "oficializar" el sistema de enseñanza de una escuela, por una parte, y al concebir de determinada forma el papel del docente, por la otra.

De acuerdo con ambas definiciones, el objetivo principal de un modelo educativo es establecer propuestas tendientes a la formación de la población escolar que alberga determinada institución.

De ello se deriva que cada institución tenga su propio modelo educativo de acuerdo con sus propios fines y objetivos, es decir, no podríamos señalar un modelo educativo único o universal. A lo más podríamos hablar de elementos que conforman un modelo educativo tales como objetivos definidos, atención a ciertas necesidades sociales y de la institución, propuesta de un perfil de egreso, un mapa curricular, entre otros elementos.

Por lo anterior podemos concluir que para fines de este estudio, un modelo educativo representa la propuesta de una institución determinada respecto a la formación que propone lograr en los estudiantes inscritos. Para ello establece una serie de elementos tales como un perfil de egreso, una filosofía, un mapa curricular determinado, el tipo de profesor y de alumno que desea desarrollar, entre otros elementos. Así, el CCH representa una de las propuestas de bachillerato de la UNAM con un modelo propio y, lo que más interesa a los responsables de esta investigación, una propuesta de perfil de egresado que será un elemento clave en el desarrollo de este estudio y que tiene que ver directamente con el Objetivo de esta investigación.

1.5.1. Los subsistemas de bachillerato en la UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades.

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con tres subsistemas de bachillerato:

- La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) cuyos orígenes se ubican en 1867 cuando Gabino Barreda establece a la Escuela Nacional Preparatoria inspirada inicialmente en el pensamiento de Augusto Comte y que actualmente cuenta con nueve planteles distribuidos en el Distrito Federal.
- B@UNAM que es un bachillerato a distancia que ofrece la UNAM de forma directa a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero. En el territorio mexicano otras instituciones lo imparten mediante un convenio con la institución.
- Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades. Creado en 1971 como una alternativa social y pedagógica que tiene, desde su fundación, transformaciones tanto en las prácticas de enseñanza y las formas de interacción en el aula de los estudiantes entre sí y con el docente; como en la organización de la relación del nivel medio superior con la educación superior y la investigación (Muñoz, L. 2010, p.2)

Cada uno de estos subsistemas cuenta con su propio modelo educativo. Para fines de esta investigación, analizaremos algunos elementos destacados del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Desde su creación, el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova (UNAM, 2008), define así la filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH):

"La creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso

educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes”.

Bajo esta premisa, se crea el modelo educativo del Colegio, congruente con objetivos establecidos a partir de necesidades sociales y, con base en éstas, delimita la cultura a impartir dentro del mismo, así como las teorías pedagógicas que orientan dicha cultura.

El modelo educativo del Colegio, centrado en el estudiante como sujeto en formación y no como mero beneficiario de información, hace ya énfasis en la construcción del conocimiento y los aprendizajes, por primera vez en la historia de las instituciones educativas de enseñanza media superior del país (Muñoz, L. 2010, p. 3).

Desde su fundación el Colegio sienta sus bases en los siguientes principios (Carreón, 1996):

- Cultura Básica
- Orientación pedagógica
- Postulados del colegio

Cultura Básica.

Para el Modelo Educativo del CCH, la cultura que debe tener el alumno es formativa, integral y básica. Es formativa en cuanto a fines educativos, es decir, que capacite al alumno en una cultura básica para integrarse productivamente a la vida y al trabajo y para que acceda a la cultura del especialista⁸. Es integral respecto a contenidos sociales en el sentido de que “Se produzcan y transformen las relaciones de producción: económicas, políticas y propiamente culturales que las necesidades sociales le exigen. Se pretende que dicha cultura exprese su conciencia social reflejada en conocimientos, capacidades, actitudes, conductas,

⁸ Aunque el fin educativo del CCH es propedéutico, existen alternativas de opciones técnicas que capacitan al alumno para insertarse al campo laboral.

costumbres, tradiciones, hábitos, habilidades, valores éticos y estéticos, principios y concepciones filosóficas de la vida”. (Carreón, 1996. p. 109).

Respecto a Cultura Básica en CCH se refiere a la consolidación en los niveles intelectual, manual y moral. En este sentido, la cultura básica debe superar el nivel descriptivo y explicativo y llegar al nivel de aplicación y a la predicción que nos da el conocimiento científico de la realidad.

Orientación Pedagógica.

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades la orientación pedagógica debe ser participativa y comprometida en tanto que maestros y alumnos asuman una responsabilidad en la organización, planeación y dirección del trabajo académico, formando una actitud constructiva para la resolución de problemas. El enfoque pedagógico del Colegio se basa en una orientación teórico – práctica, ofreciendo al alumno un estudio teórico combinado con la aplicación, demostración y verificación del conocimiento con la realidad histórico – social y natural del alumno (UNAM, 2006).

Postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como ya se mencionaba, una de las premisas del modelo educativo del CCH es el concepto de cultura básica (Plan de Estudios Actualizado, 1996), que a su vez deriva en tres ejes fundamentales: *Aprender a aprender*, *Aprender a Hacer* y *Aprender a Ser*.

- Aprender a Aprender: Orientación pedagógica que incluye preparar al alumno para una educación permanente en la vida como ser histórico que es y que en la docencia abarca los aprendizajes que

capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica productiva y el saber en general.

- Aprender a Hacer: Orientación cultural que significa que el alumno se forme en la cultura integral y básica. En la docencia abarca los aprendizajes de destrezas y habilidades necesarias para un quehacer social determinado y útil.
- Aprender a Ser: Implica una orientación social en donde el alumno tome conciencia de su condición como ser social. En el nivel de la docencia abarca aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades intelectuales, de actitudes y valores humanos relativos a su participación crítica en las transformaciones de la vida social.

Estos ejes fundamentales del Colegio se identifican con los postulados de la UNESCO, a los que Delors (1997) denomina los cuatro pilares de la educación:

Aprender a conocer Este pilar de la educación es definido a la vez como un medio y como un fin. Como un medio en el sentido de aprender a comprender el mundo que nos rodea de tal modo que podamos vivir con dignidad, desarrollar capacidades profesionales y aprender a comunicarnos con los demás. Como un fin en tanto que el conocimiento en sí mismo sea una fuente de satisfacción o gusto por comprender, conocer, descubrir sin que ello signifique ceder terreno a un conocimiento enciclopédico.

Aprender a hacer. Aprender a conocer y aprender a hacer son por lo general indisociables debido a que en el mundo actual la escuela debe estar preparada para brindar al alumno herramientas que le permitan tener una formación profesional y al mismo tiempo, adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo

que, por su misma evolución, no es previsible. Asimismo señala que “aprender a hacer” va más allá de preparar a alguien para una tarea material o para la fabricación de algo bien definido puesto que existen también tareas de producción más intelectuales, más cerebrales, es decir, un trabajo desmaterializado.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. De acuerdo con Delors, el siglo XX se caracterizó por una gran violencia contraria al progreso de la humanidad. Por tanto, señala, parecería adecuado dar a la educación dos orientaciones importantes: por un lado, el descubrimiento gradual del otro y, a la vez, la participación en proyectos comunes. Como resultado se tendría un método eficaz para evitar o resolver conflictos potenciales.

Aprender a ser. Así como no debe reducirse el “aprender a Hacer” a habilidades físicas, tampoco este pilar debe reducirse a educar para vivir en una sociedad determinada, sino que la educación debe dotar al estudiante de puntos de referencia intelectuales de los que pueda hacer uso para comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Es decir, por medio de este “aprender a ser” la educación tendrá la responsabilidad de ayudar al estudiante a obtener herramientas para alcanzar su propia realización lo que implica un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

Estos cuatro pilares de la educación que se ven reflejados en el modelo educativo del Colegio derivan, a su vez, en un perfil de egreso con características que reflejan los principios esenciales del CCH y que analizaremos en el, siguiente apartado.

1.5.2. PERFIL DE EGRESADO.

Una parte fundamental del modelo educativo del CCH es el perfil de egreso que propone. Para fines de esta investigación nos centraremos en los siguientes puntos:

“Que los alumnos sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales y resolver con ellas problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimiento sistemático y puesto al día en las principales áreas del saber, actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.(UNAM, 1996, p.68 – 73)”.

De la cita anterior podemos destacar que el Colegio espera contribuir a la formación del alumno en las siguientes habilidades y actitudes:

- Capacidad de acceder a diferentes formas de conocimiento.
- Comprender diferentes tipos de texto.
- Promover una actitud reflexiva.
- Promover una actitud crítica.
- Actuar ante la realidad.
- Ser parte en la construcción de la cultura.
- Obtener, jerarquizar y validar información.
- Utilizar nuevas tecnologías.
- Sujetos con conocimiento sistemático y actual.
- Actitudes propias ante el conocimiento que posee.
- Solución de problemas prácticos.
- Actitud permanente de formación autónoma.

Al observar las habilidades y actitudes a promover en este perfil de egreso, se desprende que el Colegio tiene entre sus objetivos desarrollar formas de pensamiento para solucionar problemas de manera autónoma. Es decir, más que pretender lograr que el alumno se haga de conocimiento enciclopédico que sirva para avanzar académicamente a los siguientes grados educativos, lo que se plasma en su modelo educativo es hacer que el alumno sea capaz de desarrollar diferentes formas de pensamiento que le permitan buscar o crear lo que necesita: información, cultura, actitudes, valores, soluciones, fuentes de información; todo ello de manera consciente, reflexionada, valorada, con actitud crítica y reflexiva.

Así, para el CCH el conocimiento es el resultado de la formación de los alumnos en una cultura básica, es decir, “ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico... se busca que los egresados del Bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los conocimientos de una cultura científica y humanística”(CCH, 1996:46).

Para lograr el conocimiento en el sentido descrito en el párrafo anterior, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades propone eliminar la ausencia de sentido derivada de una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso. Es necesario impedir que el estudiante tenga una idea asistemática del conocimiento, inevitable cuando las asignaturas se multiplican, sin relacionarse unas con otras (UNAM, 1996, p.46).

Para eliminar la ausencia de sentido del conocimiento, el modelo educativo del CCH liga el conocimiento a cuatro Áreas o grandes campos del conocimiento humano, y el de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, al que alude con el término de interdisciplina.

De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (UNAM, 1996), las cuatro áreas de conocimiento que integran el plan de estudios del CCH son:

1. Matemáticas. Se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de conocer y descubrir el entorno físico y social, así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo.
2. Ciencias Experimentales. En la actualidad, el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar de los estudiantes, por ello es importante que conozcan y comprendan la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos.
3. Histórico-Social. Resulta fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal.

4. Talleres de Lenguaje y Comunicación. Conocerán el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.

Particularmente para el área de talleres de lenguaje y comunicación, se pretende:

“Formar a estudiantes capaces de acceder a diferentes formas de conocimiento, a través del uso adecuado y consciente del lenguaje escrito y oral, dentro de lo cual se encuentra la capacidad de comprender diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica, que les permita no sólo descifrar el código de la lengua, sino que logre reconocer su significado dentro de una realidad para actuar frente a ésta como un sujeto activo en la construcción de la cultura. (Bazán – Levy, 2001)

Si el Colegio es capaz de lograr promover en el alumno estas formas de pensamiento, se estarán formando generaciones de personas capaces de

enfrentar retos, de buscar soluciones, de decidir conscientemente qué quieren para ellos dentro y fuera de la vida académica.

Frente a este panorama tan prometedor sobre el perfil de egresado que ofrece el Colegio, existe una realidad (Plan de Trabajo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010 – 2014) que indica que el porcentaje de alumnos que terminan su formación escolar en tiempo y forma apenas rebasa el 50%.

Sabemos que estos resultados responden a una problemática multifactorial y que se señalan en el Plan de Desarrollo 2008 – 2011 de la Rectoría de la UNAM, en la que se hace un análisis de la problemática actual del nivel bachillerato en general. En este mismo sentido, “...cabe destacar que esta postura de la UNAM se asume en un momento en el que la educación media superior del país atraviesa por una situación de crisis que se caracteriza, de acuerdo con los especialistas, por la presencia de un conjunto de problemas complejos e interrelacionados: crecimiento acelerado de la demanda, deficiencias en la cobertura, falta de consenso entre las diferentes instituciones educativas en cuanto a los objetivos que persigue, bajo porcentaje de eficiencia terminal que ubica a este nivel de estudios en la cúspide de los niveles de deserción dentro del sistema educativo mexicano.(Muñoz, L. 2010, p 5)”.

Aunado a la problemática arriba señalada, en esta investigación, asumimos el supuesto que, un alumno que no logra cubrir el plan de estudios del Colegio, lo que en el fondo dice es que es un alumno que no ha logrado desarrollar diferentes formas de pensamiento y que está estacionado en determinado nivel o etapa de pensamiento que no le permite seguir avanzando.

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades expresa de manera explícita tanto en su filosofía, ejes y preceptos la necesidad de desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar un pensamiento reflexivo, un aprendizaje autónomo y la capacidad de auto realizarse a la vez que aprende a conocer al otro y a identificarse con él, o como señala

Kozulin (en Daniels, 2009, p. 45) Un individuo sólo es consciente de sí mismo en – y mediante – sus interacciones con otros.

Entonces, ¿cómo lograr que ese poco menos del 50% restante de la población del Colegio que no termina su formación en tiempo y forma logre rebasar sus propios límites y beneficiarse con lo que el Colegio ofrece?

Estamos convencidos que cada elemento del Colegio tiene una participación importante en ello. Sin embargo es el docente quien está en contacto directo con los alumnos, en las aulas, es él quien sabe de las necesidades que surgen en su grupo, de las deficiencias que pudieran tener, de los avances que pueden lograr. En fin, en palabras de Díaz – Barriga (2005) volver a dar al profesor la importancia que tiene en el aula, no dejar de lado su experiencia docente porque finalmente la docencia es un acto único y privado.

Si el docente tiene claro que el fin último de su trabajo frente a grupo no es, de ninguna manera, cubrir un programa, con determinados contenidos y en tiempo asignado, y planea sus clases de tal manera que ese programa de estudios sea un pretexto para desarrollar en sus alumnos nuevas formas de pensamiento, de autonomía y de convivencia, estaremos cumpliendo con la visión de docente que se tuvo desde la creación del Colegio:

El 19 de noviembre del mismo año, el rector dirigió un mensaje al Consejo Universitario en el cual planteaba los principios generales que habrían de regir lo que más tarde sería el Colegio de Ciencias y Humanidades: un proceso de “desclaustración” de la Universidad y donde los maestros, además de impartir cátedra, redactarían textos programados y libros de los cursos a su cargo: “los profesores no debemos limitarnos a dar clase o a investigar, necesitamos proponernos ,como diaria tarea, la construcción de pequeñas comunidades de diálogo de generaciones, en formas prácticas, viables, constantes que pensamos estimular ampliamente en el futuro y para las que pediremos sus ideas, sus opiniones, sus reflexiones, a estudiantes y maestros” (Gaceta UNAM, 2008, p. 12).

Esta investigación está dirigida a la materia de inglés porque estamos convencidos, tal y como lo sustentamos en el marco teórico de este estudio, de

que a través de la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera es posible generar habilidades de pensamiento que conlleven al alumno a nuevas maneras de reflexionar, de hacerse de un pensamiento reflexivo y crítico que le permita explicarse el mundo con otras miradas a través de su cultura y de otras culturas y relacionarse con “los otros” de una manera más armónica.

Actualmente la materia de Inglés se ubica en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación ya que en esta área está ubicado “el lenguaje o la capacidad de simbolización humana, que se manifiesta a través del sistema de signos variados y numerosos, es fundamental porque el pensamiento sólo puede desarrollarse por su medio...En esta perspectiva, los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto que ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio”(UNAM, 1996, pp.48, 56).

Desde su creación la materia de Inglés estuvo orientada a la comprensión de lectura ya que el Plan de Estudios actualizado considera que es a través del desarrollo de la habilidad lectora que los alumnos no sólo desarrollan habilidades y estrategias sino además habilidades de pensamiento perceptual que en conjunto garantizan la precisión de lo leído no sólo a nivel lingüístico, sino también cognitivo.

Esta orientación en la materia se mantuvo hasta el ciclo escolar 2007 – 2008. A partir del ciclo escolar 2008 – 2009 la materia de inglés amplía su enfoque de comprensión de lectura a enseñanza de cuatro habilidades.

Lo anterior se sustenta institucionalmente en el *Plan de Desarrollo de la UNAM 2008-2011* (en Muñoz,L. 2010, p.4) en el que se lee: “El CCH ha contado con un amplio apoyo de la administración central no solo para infraestructura y equipamiento sino también para la estructuración de programas; así como para

ampliar la oferta educativa, sobre todo en lo relativo a la enseñanza de una lengua extranjera.

La ampliación del enfoque de la materia de inglés se ve reforzada en el eje rector IX *Enseñanza de lengua extranjera* del Plan de Desarrollo 2011 – 2015 de la Rectoría de la UNAM, cuyo objetivo es “Enseñar las cuatro habilidades (hablar, escribir, leer y traducir)⁹ del inglés con el objeto de que los alumnos ingresen a las licenciaturas de la UNAM con un manejo óptimo de esta lengua que les permita consultar fuentes, libros, multimedia, sitios de internet, bases de datos, etc.

Así, tanto el Plan de trabajo de la Rectoría como el Plan de Desarrollo del CCH ven en la incorporación de la enseñanza de cuatro habilidades del inglés una manera de contribuir a la mejora del nivel académico de los estudiantes.

Para incorporar la enseñanza de las cuatro habilidades del inglés en el Colegio se tomaron como referentes los siguientes:

- El modelo educativo del Colegio.
- El perfil de egreso enunciado en este mismo modelo.
- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER).

En cuanto al perfil de egreso, se priorizaron aquellos elementos en los que la materia pudiera contribuir de manera directa y que se analizarán en un apartado posterior.

Por otro lado, en cuanto al MCER, se delimitó el Nivel A1 y A2 (nivel de acceso y plataforma, respectivamente) como los referentes a alcanzar en el manejo de la lengua.

⁹ Para fines de esta investigación, tomamos el término “traducir” de la cita, como equivalente al de Comprensión de Lectura, aunque obviamos las diferencias teóricas entre ambos conceptos.

De esta manera, en el momento en que esta investigación se llevó a cabo, la materia de inglés tiene como programa vigente El Segundo Acercamiento a los programas de Inglés I – IV (SAPIs) que está basado en los puntos antes descritos. No obstante la cita del eje rector IX *Enseñanza de lengua extranjera* del Plan de Desarrollo 2011 – 2015 de la Rectoría de la UNAM, en este mismo documento se lee lo siguiente:

“El bachillerato debe seguir siendo un componente fundamental de nuestra Casa de Estudios. Por ello es prioritario continuar con la mejoría de la eficiencia terminal, elevar la calidad de la formación de los egresados y lograr que estén capacitados para leer y entender artículos en inglés, tanto literarios como técnicos” (Plan de trabajo de rectoría 2011 – 2015, p.25).

De lo anterior, podemos deducir que si bien la rectoría de la UNAM propone la enseñanza de las cuatro habilidades como un medio para contribuir a la solución de algunos de los problemas que ella misma reconoce en el subsistema de bachillerato tales como fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con otros niveles de estudio (Plan de Trabajo de rectoría 2011 – 2015, p. 11), también reconoce que la lectura en inglés sigue siendo un medio fundamental para hacerse de conocimiento.

Así, las palabras del rector siguen teniendo eco en el Plan de Estudios del CCH ya que en éste se puede leer:

“La lengua, en tanto que sistema (de signos), no es [...] un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa. Ésta consiste en un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua para comprender textos [...] adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales.

En esta perspectiva, los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada [...] en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer

un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural más amplio.”

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

La propuesta derivada de nuestra investigación se concreta en una serie de estrategias didácticas centradas en la comprensión de lectura y que, sin embargo están sustentadas en los aprendizajes marcados en el SAPI para tercer semestre. Es decir, dado que esta investigación está dirigida a la materia de Inglés del CCH, respetamos el programa, sus aprendizajes, temática y estrategias propuestas en el mismo, pero coincidimos con el Plan de estudios Actualizado en el sentido de que es a través de la lectura que el alumno tiene la posibilidad de desarrollar estrategias y habilidades de pensamiento.

Las estrategias propuestas para fines de esta investigación las instrumentamos apoyándonos en las otras habilidades del idioma inglés (escuchar, hablar y escribir) de manera periférica, es decir como habilidades que en algún momento de la clase se hacían manifiestas, pero que no formaban parte del seguimiento de los resultados de esta investigación.

1.5.3. Dominio inicial de una lengua extranjera en el mapa curricular del CCH.

El Plan de Estudios actualizado del El Colegio de Ciencias y Humanidades (1996) señala explícitamente que:

“En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras el CCH se preocupa porque todos los alumnos se inicien en los idiomas inglés y francés, porque son las lenguas, además del

español, que predominan en los intercambios de todo género y en la comunicación a través de las redes mundiales.

Al respecto es importante reforzar el valor de nuestra cultura, pues ello impedirá que al verse inmerso en el mundo de otras ideas, olvide o distorsione nuestros valores, representaciones sociales, procesos históricos y lenguaje entre otros aspectos, y por lo contrario, los reafirme mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas.”

Aunque los señalamientos son precisos, podemos observar que estos planteamientos sobre la adquisición de una lengua extranjera no mencionan de qué manera contribuirá la enseñanza de ésta al desarrollo del perfil de egreso que se presenta en el Plan de Estudios Actualizado y que se destacó en el apartado anterior. Es decir, cómo a través del dominio inicial de una lengua extranjera, el alumno será capaz de desarrollar habilidades de lectura, ser crítico, aprender a observar, a elaborar productos (que pueden ser ideas), etc. Sabemos que un plan de estudios contiene generalidades que se especifican y concretan en cada uno de los programas de estudio. Sin embargo, creemos necesaria la inclusión de algunos señalamientos sobre qué podríamos encontrar en los programas de estudio de lenguas extranjeras.

Por otro lado, creemos que el término “confrontación cultural” debe entenderse en el sentido que señala Delors (1997, p. 96):

Si se enseña a los jóvenes el punto de vista de otros grupos étnicos se pueden evitar incomprendiones generadoras de odio y violencia en los adultos. Así pues la enseñanza [...] de los usos y costumbres pueden servir de útil referencia para futuros comportamientos.

Creemos que si a los alumnos se les expone a formas de pensar diferentes, a elementos culturales inherentes a otras lenguas es posible que más que confrontación pueda existir entendimiento de las diferencias y coincidencias culturales. En este sentido seguiremos reforzando la enseñanza de la lengua extranjera como un medio y no como un fin.

Esta misma idea es abordada por Cole y Engeström (En Daniels, 2009) cuando señalan que:

La cognición es el nuevo estado emergente del conocimiento del sujeto resultante del análisis y la síntesis de (por lo menos) dos fuentes de información en tiempo real.

Estas fuentes de información, añadimos nosotros, pueden ser dos puntos de vista sobre un mismo fenómeno de acuerdo con dos posturas en diferentes lenguas (español – inglés). Creemos que esto cubriría ambos propósitos: el uso de la lengua inglesa como una herramienta para entender las diferencias y semejanzas culturales.

1.5.4. Estrategias didácticas en el CCH:

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades una estrategia didáctica es (UNAM, 2008b, p. 23):

“Es el conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y de los alumnos para el logro de los aprendizajes, a partir de los propósitos generales del curso, señalados en los programas vigentes. Por su naturaleza, la estrategia didáctica debe ser flexible e incluir los siguientes elementos: a) aprendizajes, b) procedimientos, técnicas, actividades o tareas, c) recursos y materiales didácticos, d) sugerencias de evaluación. Los elementos deben mantener una vinculación coherente entre ellos y con el método de trabajo en el que se enmarca el área de conocimientos correspondiente. Tendrá que incluir ejemplos de su aplicación.”

Esta definición se aplica en general para todas las materias que se imparten en el Colegio, es decir, los elementos aquí señalados serán retomados en la elaboración de nuestra propuesta. Sin embargo, dadas las particularidades didácticas de cada materia que integra el plan de estudios, es necesario hacer las adecuaciones pertinentes de acuerdo con las necesidades propias de la materia de inglés y particularmente para los fines de esta investigación.

Aunque estos elementos se encuentran presentes en el modelo educativo del Colegio, creemos que es necesario darles cierta articulación para que, en conjunto se potencialice la contribución al desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico.

A lo largo de este capítulo hemos abordado diferentes aspectos teóricos que dan soporte al modelo educativo del Colegio y a nuestra propuesta. Creemos que cambiar la forma de conceptualizar los elementos señalados, podría cambiar también la manera en qué éstos se hacen tangibles en el aula.

Nuestra propuesta parte de la concepción de que:

La materia de inglés en el CCH, como bilingüismo inicial, tiene que ser vista como una herramienta muy valiosa para el desarrollo de diferentes formas de pensar, es decir, el inglés visto mucho más allá de reglas gramaticales y vocabulario, sino como un medio por el cual el alumno aprende a pensar, a desatacar elementos culturales propios y de otros países, a tener tolerancia hacia otros puntos de vista y hacia lo que no le es familiar ya sea culturalmente o por dificultades de la lengua misma.

Las estrategias didácticas si bien son elementos de apoyo para promover aprendizaje, en nuestra propuesta, éstas parten de la motivación, están articuladas unas con otras, son actividades engarzadas entre sí a través del trabajo que los alumnos realizan, pero no por sí solos desde un inicio, sino con una base orientadora inicial y cada estrategia aterriza en una etapa mental en la que el alumno es capaz de utilizar lo que aprendió de manera independiente.

Desarrollo de habilidades de pensamiento. En general creemos que éste es el objetivo de la materia de inglés para el CCH, es decir, a través de la promoción de los dos elementos arriba señalados, el pensamiento de los alumnos podrá perfilarse hacia la reflexión y hacia el pensamiento crítico que marca el perfil de egreso.

En el siguiente capítulo se abordará el diseño, aplicación y análisis de dos instrumentos iniciales que marcaron la pauta para el diseño de las estrategias didácticas para la materia de inglés que se aplicaron en esta investigación. Estos instrumentos son un cuestionario para alumnos y un material diagnóstico elaborado ex profeso para la muestra participante en esta investigación.

CAPITULO 2. HABILIDADES DE PENSAMIENTO: MATERIAL DIAGNÓSTICO

En el capítulo anterior dimos un panorama general del marco teórico que sustenta el concepto de habilidades de pensamiento para esta investigación.

Como se menciona en la introducción, nuestra propuesta es incidir en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos de la materia de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM a través de estrategias didácticas. Por lo tanto, una de los objetivos iniciales fue tener un panorama de las formas de pensamiento que los alumnos utilizan más frecuentemente para resolver tareas académicas.

Existen pruebas sobre habilidades de pensamiento de diferentes tipos: algunas diseñadas con estándares internacionales como el Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas (HCTAE).

También existen pruebas diseñadas ex profeso para alguna investigación con una población específica y propósitos definidos. Para fines de esta investigación, decidimos llevar a cabo las siguientes acciones:

- Recopilar algunas de las pruebas sobre habilidades cognitivas que se han hecho tanto a nivel internacional como a nivel nacional, analizarlas y decidir si alguna de ellas podría servir como material diagnóstico para tener una idea precisa de las habilidades de pensamiento de nuestra población.
- Decidir sobre la viabilidad de la aplicación de alguna prueba estandarizada o la elaboración de un material diagnóstico propio.

En el siguiente apartado reportaremos los resultados de estas acciones.

2.1. Antecedentes de pruebas sobre habilidades cognitivas.

Las pruebas sobre habilidades de pensamiento que presentamos fueron realizadas una, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, otra en la Universidad Nacional Autónoma de México y una más, en el Instituto Tecnológico de Chihuahua.

2.1.1. Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas (HCTAE).

Este test tiene como objetivo evaluar el nivel de pensamiento crítico a través de cinco habilidades: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y resolución de problemas. Este test se basa en 25 situaciones cotidianas, cinco situaciones para cada habilidad (Torres, N y Beltrán, M. 2011).

Este test se ha utilizado, entre otras investigaciones en una realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Desarrollo de habilidades Cognitivas a través de un programa de intervención en Química (Torres, N y Beltrán, M. 2011). Este estudio estuvo dirigido a estudiantes de nivel bachillerato, se realizó a una población de 60 alumnos entre 16 y 17 años que cursaban la materia de Química Orgánica.

El objetivo de esta investigación fue desarrollar un programa de intervención cognitiva a través de la enseñanza de la química orgánica en estudiantes de educación media superior. Este estudio partió de la siguiente hipótesis:

Los estudiantes no demuestran o no han desarrollado totalmente sus habilidades cognitivas y por eso sus procesos de aprendizaje y de solución a situaciones problema, se han visto afectados”(Torres,N y Beltrán,M. op. Cit.)

Su propuesta es la siguiente:

Diseñar e implementar un programa de intervención cognitiva, que a través de la enseñanza de la química orgánica, desarrolle en los estudiante este tipo de pensamiento [pensamiento crítico], con habilidades que fortalezcan las habilidades cognitivas: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y solución de problemas.

La primera parte de este estudio es la aplicación del HCTAE y, a partir de los resultados, diseña una serie de estrategias tendientes a desarrollar las habilidades cognitivas antes descritas, por un periodo de seis meses.

Al final de su estudio, las autoras elaboraron un instrumento propio, centrado en la química orgánica en el que presentan el nivel de desarrollo de dichas habilidades de los participantes.

2.1.2. “La evaluación de habilidades de pensamiento (HAPE- ITH)” (en Acevedo, 2012).

Esta investigación fue realizada en el Instituto Tecnológico de Chihuahua y estuvo dirigida a estudiantes que están inscritos en el Programa Institucional de Tutorías y tuvo como objetivo:

Examinar el conjunto de estrategias que son utilizadas en los procesos de enseñar a pensar y enseñar a aprender, tanto en las tareas de transmisión y retroalimentación de conocimientos implicados en el acto didáctico, como en los procesos cognitivos, cuestión central a evaluar para esta herramienta, que los alumnos desarrollen en las distintas facetas de su interacción cotidiana entre su propia experiencia y el ambiente académico... Que los alumnos lleguen a ser conscientes de sus propias capacidades cognitivas, sugeridas en sus hábitos de estudio, en la utilización y desarrollo de su pensamiento crítico, en la organización de sus tiempos escolares, en su capacidad de concentración y en la motivación necesaria que demandan las faenas académicas.

La evaluación consta de un cuestionario con 70 reactivos de tipo Likert divididos en cinco sub campos tendientes a medir hábitos y habilidades de estudio en alumnos de educación superior:

- a) La utilización y desarrollo de pensamiento crítico.
- b) Tiempo y lugar de estudio.
- c) Uso de técnicas de estudio.
- d) Capacidad de concentración en tareas académicas.
- e) Motivación.

Los resultados mostrados partieron de la obtención de puntuaciones cuantitativas a través del instrumento. Estas puntuaciones fueron obtenidas por medio de las respuestas que los alumnos daban a cada reactivo, según su apreciación personal, es decir, el alumno respondía de acuerdo con la percepción

que tenía respecto a sus propios hábitos y habilidades de estudio, por lo tanto no podría asegurarse que existe un registro totalmente confiable.

2.1.3. *Propuesta de un proceso educativo de habilidades de pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones.*

Esta propuesta se hizo en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM (en Montoya, 2004) y tiene como objetivo:

Diseñar un proceso educativo compuesto por cuatro sesiones dirigidas y otras cuatro autodirigidas, una serie de ejercicios escritos para fortalecer cinco habilidades de pensamiento: análisis, relación, comparación, aplicación y deducción. Esto para fortalecer algunas operaciones cognitivas, principalmente la reflexión, la proposición, la descripción y la discriminación.

La investigación y la propuesta educativa estuvo dirigida a trabajadores de empresas particulares con un nivel de estudios de educación media superior e ingeniería y consistió en un manual con 85 ejercicios.

La autora menciona que el proceso de investigación fue el siguiente:

- La investigadora llevó a cabo un pre – test diagnóstico, del que no ofrece resultados.
- Realizó la Intervención con 25 de los 85 ejercicios en 8 sesiones dirigidas y autodirigidas.
- Aplicó el mismo pre – test como post - test para comparar resultados iniciales con los finales.

Presenta conclusiones en las que destaca la importancia de la intervención en el desarrollo de habilidades de pensamiento en las empresas para lograr una productividad mayor. Al contrario de la investigación anterior, los resultados presentados son básicamente cualitativos.

2.2. Instrumento diagnóstico para esta investigación.

Después de analizar los instrumentos diagnósticos presentados en el apartado anterior, llegamos a la conclusión de que éstos responden a investigaciones muy específicas en cuanto a objetivos y población a la que van dirigidas.

Aunado a ello, los test estandarizados, en palabras de Feuerstein, tienden a medir ciertas conductas derivadas del aprendizaje cognitivo anterior, pero no el potencial de aprendizaje, es decir la zona de desarrollo próximo que pretendemos consolidar con nuestra intervención a través de las estrategias didácticas propuestas.

Aunque compartimos muchos elementos en cuanto a objetivo, supuesto y metodología (observación – acción) con el estudio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, cierto marco teórico, particularmente con el último instrumento presentado, consideramos que era necesario diseñar un instrumento ad hoc para los fines de esta investigación por las razones arriba señaladas y que, además, tomara en cuenta los siguientes elementos:

- El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como se revisó en el capítulo anterior, el modelo educativo del CCH destaca reiteradamente la necesidad de promover la actitud reflexiva y crítica en los estudiantes para así lograr un perfil de egreso como el que se señala en este mismo capítulo.
- Las habilidades de pensamiento que el perfil de egreso señala. Es decir, el aprendizaje autónomo, el aprender a aprender (buscar fuentes de información) , a hacer (desarrollo de habilidades) y a ser (desarrollo de valores y actitudes de una manera reflexiva), no podrían ser siquiera pensables en alumnos que no desarrollaran un pensamiento reflexivo y crítico.
- El bilingüismo inicial que se plasma en el Plan del Estudios Actualizado del Colegio (CCH, 1996.). El Plan de Estudios actualizado (CCH, 1996:63), señala que el área de talleres (a la que la materia de inglés pertenece)

tiene como uno de sus propósitos fundamentales enseñar en estrecha relación las habilidades fundamentales relativas al manejo de la lengua, cuyo ejercicio constituye, además, gran parte de los aspectos esenciales de la investigación documental y de campo. Asimismo, ampliar, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, los tipos de textos, registros y usos sociales de la lengua...especialmente las propias del ámbito escolar.

Para la materia de inglés este mismo documento señala que en cuanto a comprensión de lectura “basada principalmente en el desarrollo de habilidades y estrategias, con el desarrollo de habilidades de procesamiento perceptual. Además de ello, centrar la enseñanza y el aprendizaje en la actividad comunicativa – receptiva con base en postulados del modelo interactivo de lectura.

Es decir, a partir de las citas reproducidas, podemos inferir que el plan de estudios del Colegio centra a la lectura como un medio para el desarrollo de habilidades cognitivas, de ahí su propuesta de tomar en cuenta las habilidades descendentes del lector (alumno): conocimiento previo, expectativas del lector, uso de contexto, predicción, etcétera.

- Enfoque de la materia de inglés en el CCH: Aunque al momento de esta investigación la materia de inglés estaba ampliando su enfoque de comprensión de lectura a cuatro habilidades (escuchar, leer, escribir y hablar), los propósitos de la materia en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas a través de la lectura, sigue vigente.
- La población motivo de esta investigación: edad, intereses, entorno social, entre otras variables. Para fines de tener datos fehacientes sobre estos elementos, en esta investigación realizamos un cuestionario sobre los elementos anteriormente descritos. Las especificaciones del mismo se abordarán más adelante.
- El nivel educativo de los participantes. Los alumnos del Colegio son adolescentes que aunque tienen rasgos en común, también tienen particularidades como estilo de aprendizaje, escuela de procedencia,

área(s) de conocimiento preferida. Para investigar lo anterior, el cuestionario elaborado nos arrojó resultados concretos.

Por otra parte, las habilidades de pensamiento que queremos detectar con nuestro instrumento inicial, son aquellas directamente relacionadas con el perfil de egreso del Colegio. Es decir, aunque sabemos que existe un gran abanico de autores que han desarrollado taxonomías para clasificar las habilidades de pensamiento, creemos que es necesario dirigir nuestra atención hacia aquellos investigadores afines al propósito de la misma.

Como ya se introducía en el capítulo 1, existen diversas taxonomías sobre habilidades de pensamiento, entre ellas:

Manzano (1988) propone 21 operaciones cognitivas, agrupadas en 8 habilidades de pensamiento básicas:

1. Habilidades de enfoque.
2. Habilidades para recopilar información.
3. Habilidades de memoria.
4. Habilidades de organización.
5. Habilidades de análisis.
6. Habilidades de construcción.
7. Habilidades de interpretación.
8. Habilidades de evaluación.

Por su parte Presseisen (2001) se enfoca al desarrollo de habilidades metacognitivas y señala las siguientes:

1. Desempeño de tareas.
2. Capacidad de mantener dirección y secuencia.
3. Detectar y corregir errores.
4. Incrementar el trabajo.
5. Seleccionar y entender una estrategia apropiada, focalizar la atención sobre lo que se necesita.

6. Relacionar lo que se conoce con el material a ser aprendido.
7. Probar lo correcto de una estrategia.

Asimismo, Diane Halpern (2011) concibe cinco dimensiones o niveles del pensamiento crítico:

1. Comprobación de hipótesis.
2. Razonamiento verbal.
3. Análisis de argumentos.
4. Probabilidad e incertidumbre,
5. Toma de decisiones y resolución de problemas.

A partir de estos niveles, crea el test HCTAE, explicado en el apartado anterior. Este instrumento ha sido validado en diferentes países e idiomas. Está dirigido a la población en general, a partir de los 15 años.

Campirán (2001), como se revisó en el capítulo anterior, divide las habilidades de pensamiento en dos categorías principales:

1. Habilidades de pensamiento básicas.
2. Habilidades de pensamiento superiores.

Otro de los elementos que tomamos en cuenta para la elaboración de nuestro instrumento inicial fue Feuerstein, revisado en el capítulo anterior, con su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, en la que propone que las habilidades de pensamiento sean evaluadas a través de lo que llama mapa cognitivo y que más que evaluar, es interpretar las formas de pensamiento.

Además de los elementos antes descritos como base para el diseño de nuestro material diagnóstico tomamos en cuenta los siguientes:

1. Cuestionario para alumnos.

2. Marco teórico sobre habilidades de pensamiento abordado en el capítulo primero de esta investigación
3. la Teoría de la modificabilidad estructural de Feuerstein.

En el siguiente apartado se abordará el diseño, aplicación y análisis de resultados del cuestionario para alumnos.

2.2.1. Antecedentes del instrumento diagnóstico. Cuestionario Para alumnos.

El cuestionario que presentamos lo elaboramos con base en las siguientes características:

- a) Cuestionario mixto. Aunque en general es un cuestionario cerrado, en cada sección se dejó una opción abierta para que el alumno expresara lo que piensa si las respuestas ofrecidas no lo reflejaban. Por ser una muestra pequeña, consideramos que esta opción no dificultaría mayormente el procesamiento de los datos.
- b) Las preguntas se formularon en afirmativo, en general son cortas y de vocabulario cotidiano. En algunas preguntas en las que supusimos alguna dificultad de contenido, se ofrecieron ejemplos para que el alumno tenga claro qué se está preguntando.
- c) Esperamos que por la forma en que las preguntas están estructuradas, las respuestas sean espontáneas.
- d) Para el procesamiento de la información, nos asesoramos de un experto en el tema, que nos indique la mejor manera de interpretar los datos obtenidos.

Propósito del cuestionario. El propósito principal de este cuestionario es detectar características generales del grupo muestra. Es decir, concepciones que los alumnos tienen hacia algunos elementos del Colegio de Ciencias y Humanidades:

- Instalaciones.
- Importancia del CCH en su formación académica y personal.
- Percepción hacia la didáctica de la planta docente del Colegio.
- Materias más significativas.
- La materia de inglés y su repercusión su vida escolar y personal.
- Conceptualizaciones acerca del aprendizaje, estilos de aprendizaje y hábitos de estudio.

La finalidad de detectar características generales de los alumnos así como concepciones hacia los elementos del CCH descritos fue para, con base en los resultados, elaborar tanto del material diagnóstico inicial como para la elaboración de las estrategias de aprendizaje que se aplicarán al grupo.

Población a la que está dirigido. Alumnos de segundo semestre del CCH, de la materia de inglés, con una edad que fluctúa entre los 15 y 19 años.

Número de personas a las que se aplicó: Se aplicó a un grupo de 17 alumnos.

Longitud: 24 preguntas, en su mayoría cerradas.

Secciones. El cuestionario está dividido en cinco secciones. Cada una de ellas con las siguientes características:

Sección I, contiene datos personales. Aunque el cuestionario es anónimo, los datos de esta sección tienen el doble propósito de aportar información general de las condiciones del grupo muestra y, a su vez, preparar a los estudiantes que lo integran para las secciones posteriores.

Sección II. Tiene el propósito de detectar el sentido de pertenencia hacia el Colegio. Consta de preguntas relacionadas con sus concepciones sobre el CCH, el ambiente que se genera en éste a partir de sus instalaciones. Aunque este último punto pareciera irrelevante, para fines de esta investigación, consideramos a la motivación como un elemento fundamental para el aprendizaje y, en este contexto, las instalaciones, son parte de este ambiente motivador.

Sección III. El propósito de esta sección es obtener información acerca de la utilidad de la materia en su vida escolar y personal. Las preguntas se centran en el inglés como lengua y como materia del Colegio.

Sección IV. El propósito de esta sección es obtener información acerca de los hábitos de estudio de los estudiantes, porque consideramos que a través de estos hábitos podemos detectar algunas habilidades de pensamiento recurrentes en el grupo muestra.

Sección V. El propósito es detectar cómo entienden los alumnos el concepto de aprendizaje y, a partir de ello, qué esperan de la materia de inglés y del inglés como lengua.

En el siguiente apartado mostraremos el análisis cuantitativo de los resultados de la aplicación del cuestionario por medio de gráficas. En un segundo momento haremos un análisis cualitativo en estrecha relación con los intereses de esta investigación, a partir de los datos estadísticos presentados.

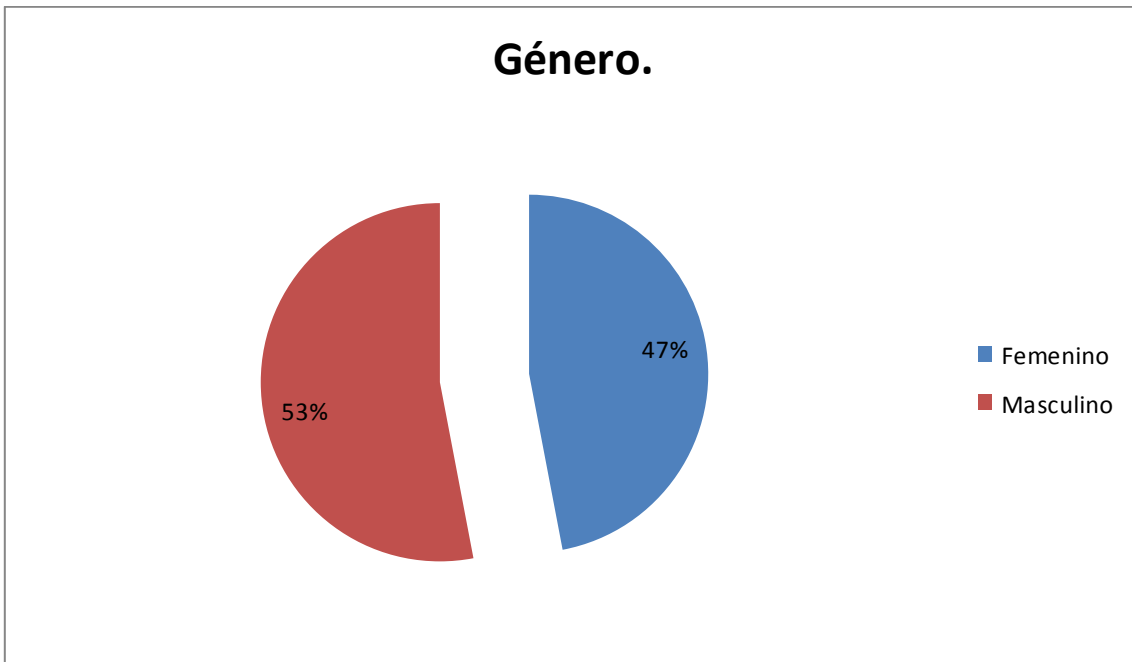
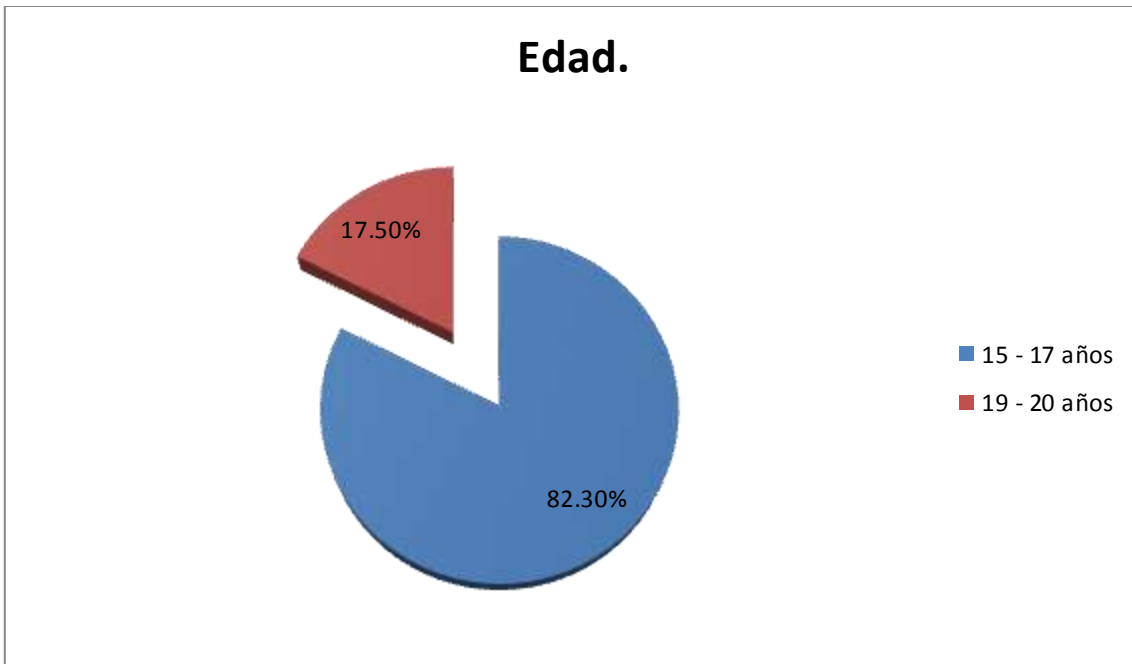
2.2.1.1. Análisis de los resultados del cuestionario para alumnos.

La primera sección tiene como objetivo detectar algunos antecedentes personales de los alumnos tales como edad, sexo, tipo de familia a la que pertenecen (uniparental, extendida, etc.), antecedentes escolares, conocimiento de idiomas extranjeros. Los resultados de la aplicación de esta sección señalaron un perfil de grupo edad que fluctúa entre los 14 y 20 años, equilibrado en cuestión de género, predomina la familia nuclear, todos vienen de escuelas públicas, el 94% tiene antecedentes de idioma inglés.

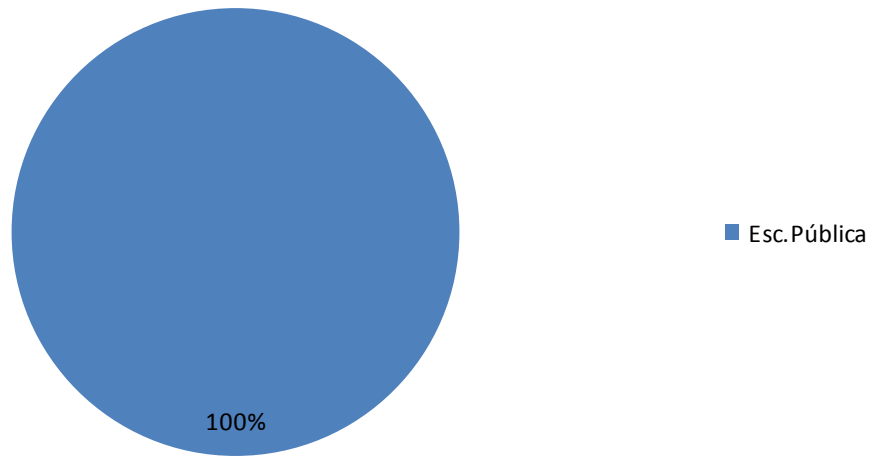
Con los datos anteriores podemos concluir que aunque la edad de los miembros del grupo fluctúa en un rango amplio, en general es un grupo relativamente homogéneo en cuestión de condiciones familiares, aprendizaje del inglés como idioma extranjero y escuelas oficiales como antecedente inmediato.

Cuantitativamente se pueden apreciar los datos en los siguientes gráficos:

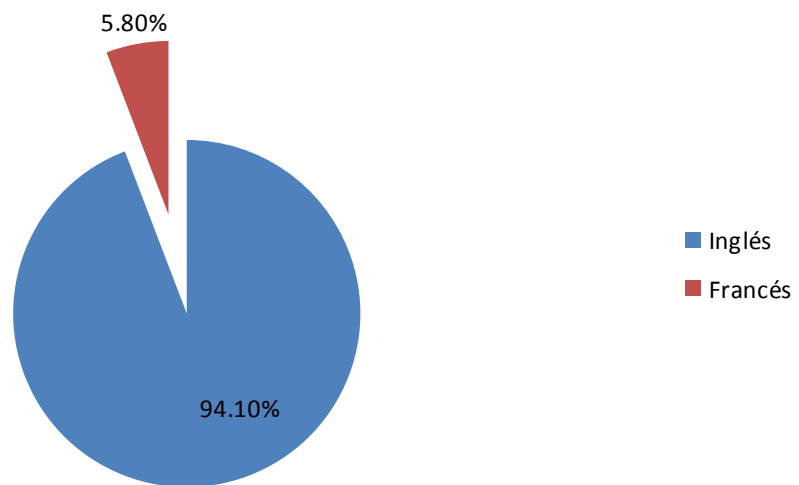
I. DATOS PERSONALES.



Antecedentes escolares.



Idioma antecedente.



Sección II.

Esta sección tiene como objetivo destacar la percepción que el grupo muestra tiene hacia el Colegio en diferentes áreas que van desde las instalaciones hasta la opinión que tienen de los profesores y las materias. Particularmente, en cuanto a instalaciones, esta investigación parte del supuesto que el ambiente en el que el aprendizaje toma lugar es un factor importante para la motivación de los estudiantes. Por esta razón, se incluyeron preguntas tendientes a detectar cómo viven el ambiente físico los participantes de esta investigación.

Respecto a la opinión que tienen hacia los profesores del Colegio, existe cierta división. Aunque un porcentaje alto de la población que participó considera que los profesores se encuentran académicamente preparados, la mitad de los estudiantes consideran que hace falta un mejor tratamiento pedagógico en las clases.

En las preguntas relacionadas con el gusto e interés por ciertas materias, el grupo consideró a la materia de inglés como una de las más aceptadas argumentando básicamente que es útil para cuestiones de recreación y por la calidad de las clases en relación con su profesor. La siguiente materia con mejor aceptación es matemáticas y las razones que dieron fue la necesidad de los contenidos de la materia en la vida cotidiana y la facilidad que para algunos representaban los contenidos de esta materia.

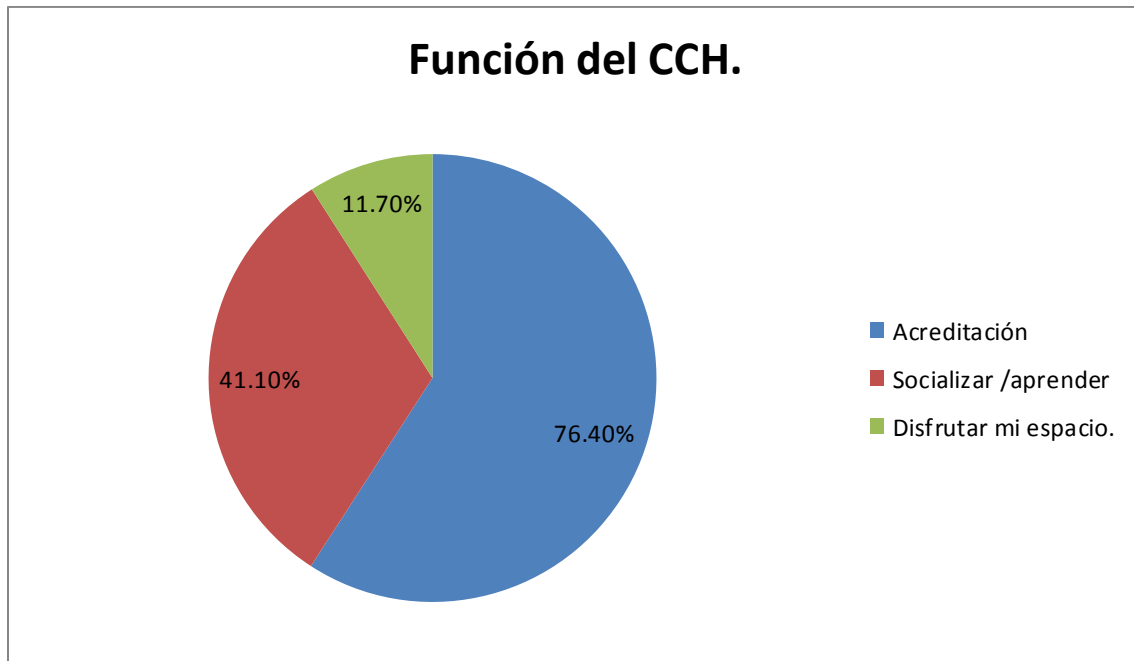
Nos llama la atención que las dos materias seleccionadas como favoritas son lenguajes, diferentes entre sí, pero lenguajes finalmente.

En cuanto a la socialización que se promueve en el Colegio, los compañeros fue el rubro más elevado en cuanto a preferencias, esto indica en un primer momento, que los alumnos podrían estar dispuestos al trabajo en equipos o

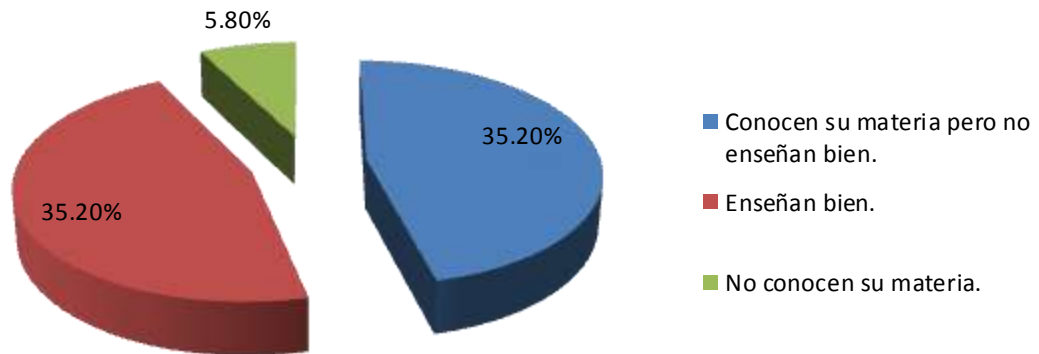
grupos pequeños dado que existe una buena empatía. Vale señalar que el agrado por los compañeros fue mayor que el agrado por los profesores o las actividades en el aula aunque en ambos casos también tuvieron porcentajes elevados de aceptación.

Los datos cuantitativos de esta sección pueden apreciarse en los siguientes gráficos:

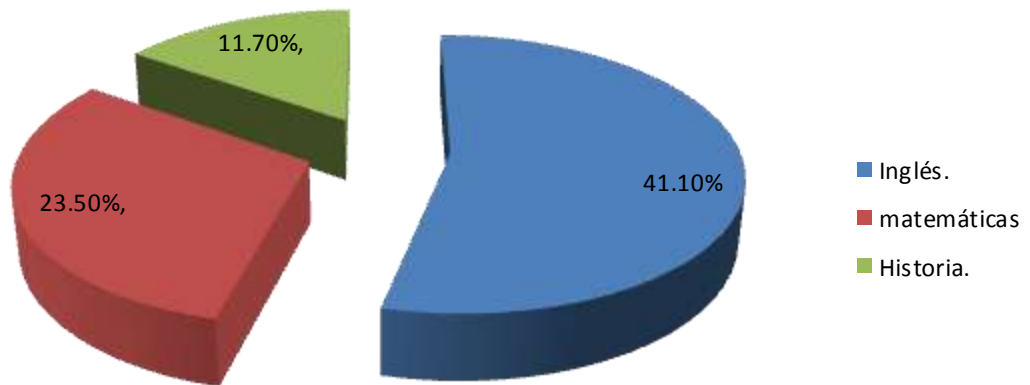
II. Percepción hacia el Colegio.



Los profesores:



Materia preferida.



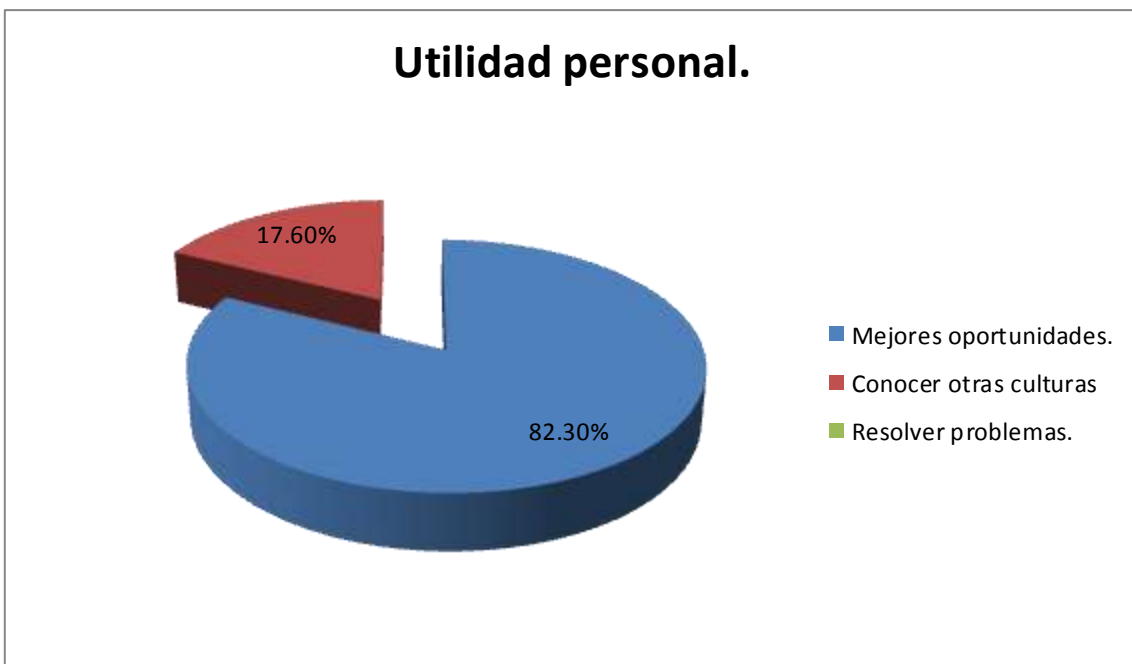
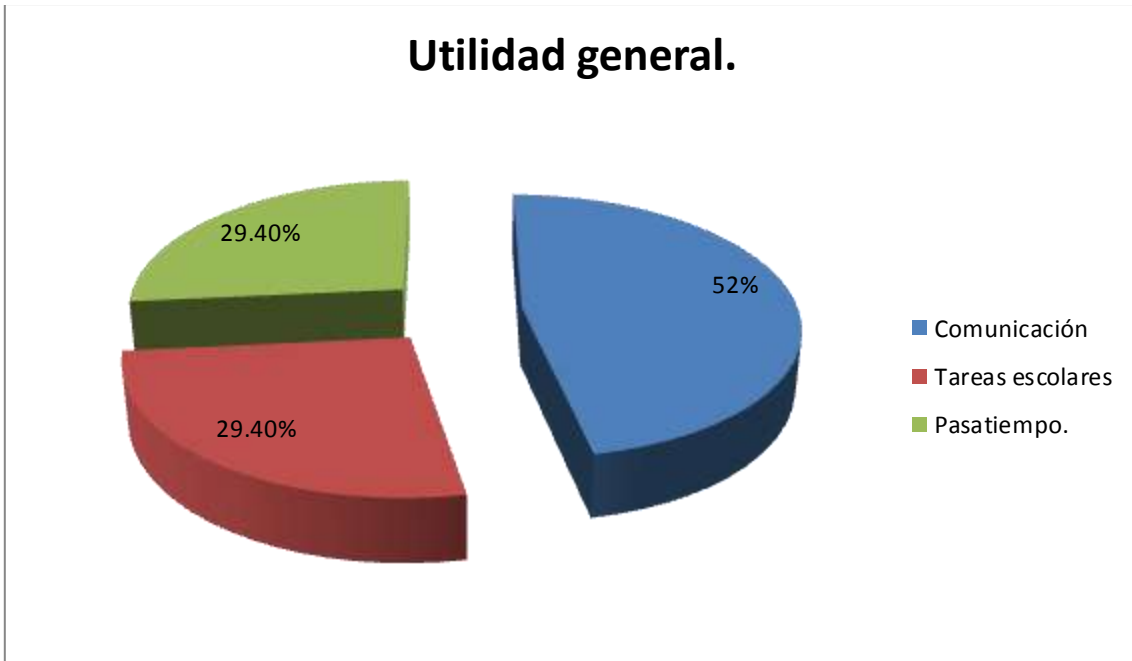
Sección III.

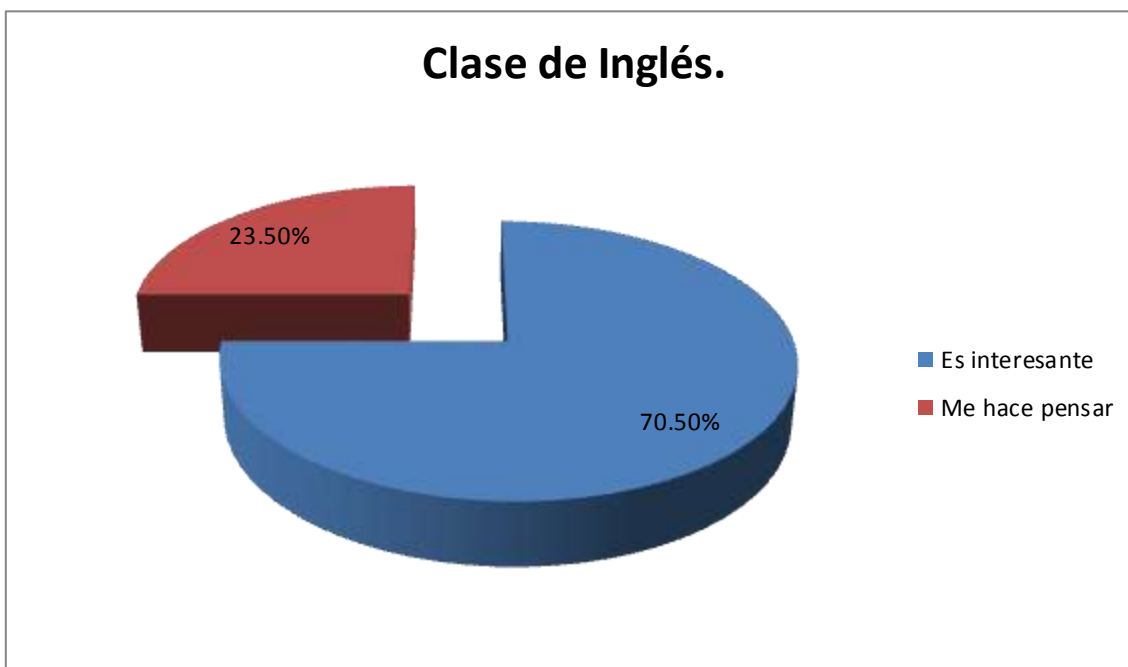
Esta sección tiene como objetivo destacar la percepción de los alumnos hacia la materia de inglés. Los resultados señalan que, en general, al grupo muestra le gusta el inglés. Relacionan la materia con las siguientes ventajas:

- Capacidad de comunicarse. De acuerdo con sus respuestas, los alumnos consideran al idioma inglés como el más hablado del mundo y por tanto su utilidad es evidente en las tareas escolares.
- Mejores oportunidades como becas o posibilidad de trabajo. Los alumnos consideran que si tuvieran dominio del idioma inglés podrían acceder a becas más fácilmente.
- Interés intrínseco en la adquisición de un idioma extranjero. Básicamente encontramos respuestas que tienen que ver con la diversión y los pasatiempos en computadora o juegos interactivos. A diferencia de la respuesta anterior, esta utilidad es comprobada por los alumnos al jugar, chatear o divertirse principalmente con el uso del internet y todas sus aplicaciones como redes sociales, juegos interactivos, etcétera.
- Agrado por la forma de la enseñanza de la materia. Esta respuesta se asocia explícitamente con el profesor, sus habilidades sociales y de impartición de la materia.

Los datos estadísticos se pueden graficar de la siguiente manera:

III. Percepción hacia la materia.





Sección IV.

En esta sección se identifican los hábitos de estudio que el grupo muestra utiliza con mayor frecuencia cuando estudia la materia de inglés.

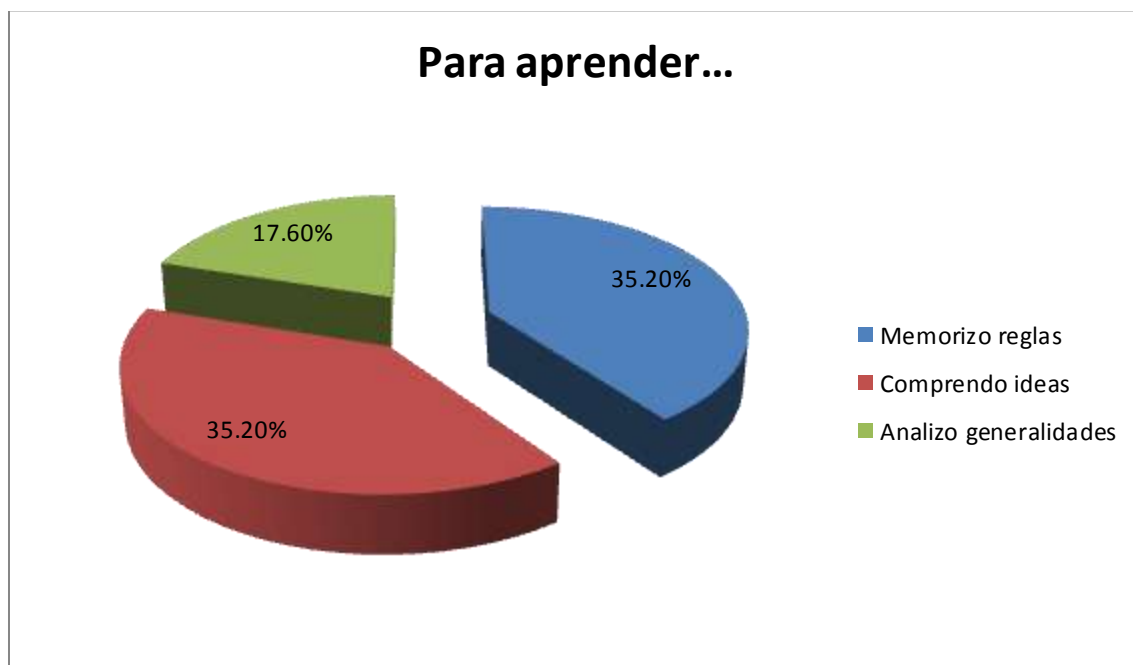
La información extraída de esta sección es útil porque permite observar la manera en que el alumno se hace de conocimiento y la calidad del mismo.

Aunque la mayoría señala que con práctica adquieren mayor dominio del idioma, al analizar sus respuestas detectamos que dicha práctica se reduce a la memorización de reglas y vocabulario y sus dudas las resuelven directamente con el profesor.

Analizando las respuestas, encontramos que por lo menos la mitad del grupo, no se percibe como un miembro activo de su propio aprendizaje, es decir, sus concepciones de aprendizaje están ligadas a un profesor que posee conocimiento y lo proporciona a los alumnos. Por tanto se ven a sí mismos como receptores de conocimiento y no como generadores del mismo.

Los gráficos que a continuación se presentan contienen los datos porcentuales de las respuestas para esta sección:

IV. Hábitos de estudio en la materia.





Sección V.

El objetivo de esta sección es observar las concepciones o ideas que asocian con el aprendizaje en general.

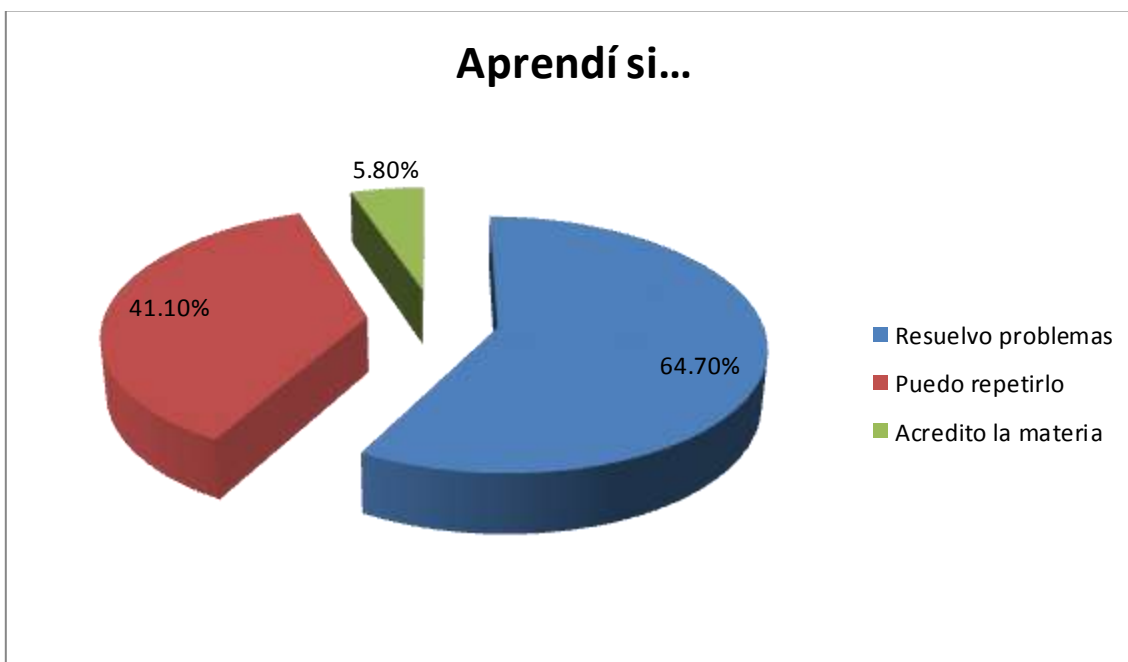
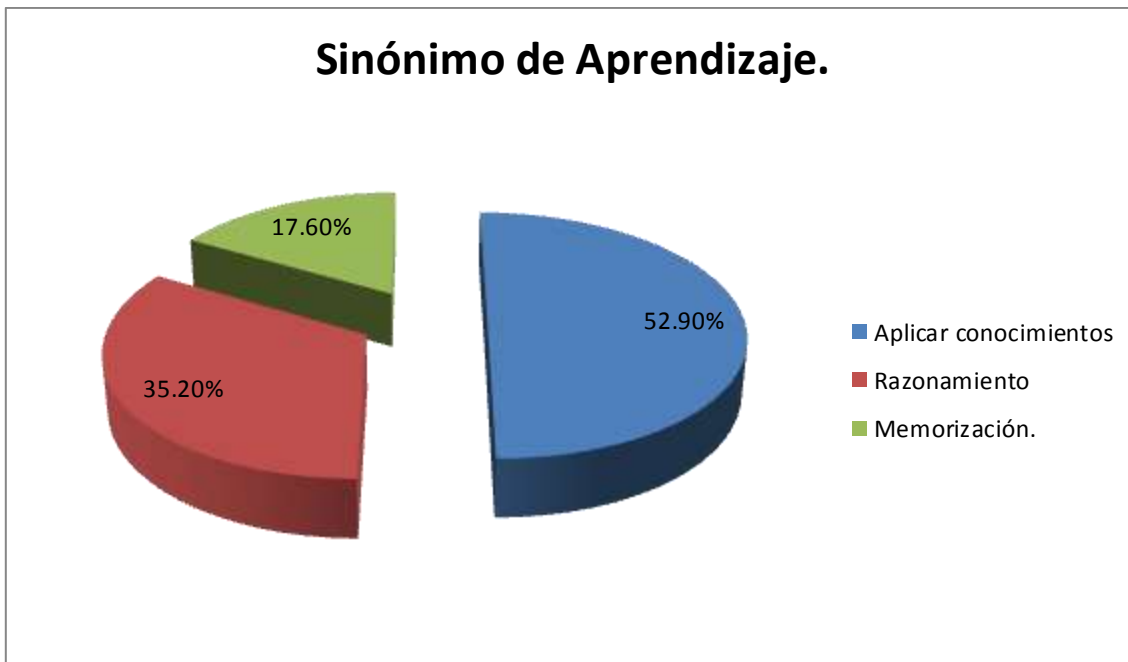
A diferencia de la sección anterior, la población muestra señala, en su gran mayoría, que algunos sinónimos para aprendizaje podrían ser *aplicar conocimiento* y *resolver problemas*. Sin embargo, como analizamos en la sección anterior, cuando el alumno se refiere a su propio aprendizaje lo asocia a memorización y no se ve a sí mismo resolviendo dudas que pudieran surgirle.

Esta contradicción podríamos traducirla a la idea en abstracto de lo que el alumno sugiere es el aprendizaje (aplicación de conocimientos, solución de problemas, resultado del trabajo en equipo...) y, por otro lado, lo que piensa puede hacer él como individuo para aprender (memorizar, aprender vocabulario)

Una respuesta consistente a lo largo de diferentes secciones del cuestionario es el agrado y la utilidad del trabajo en grupo. En este sentido y dada la orientación de las materias en clase – taller en el CCH, creemos que los alumnos han valorado esta forma de trabajo y se han adaptado a ella.

Los siguientes gráficos muestra los datos cuantitativos de esta sección.

V. Aprendizaje.





Con base en los resultados obtenidos y en el análisis cualitativo de los mismos, se procedió a la elaboración del material diagnóstico sobre habilidades del pensamiento para alumnos del segundo semestre de la materia de inglés del CCH. El objetivo de este material era tener un panorama claro sobre cómo procesaban los alumnos la información que se les presentaba, qué habilidades de pensamiento utilizaban con mayor frecuencia y qué razonamiento utilizaban para el análisis y solución de problemas.

2.2.1.2. Teoría de la Modificabilidad Cognitiva: Material diagnóstico.

Teniendo como referencia los datos y conclusiones a las que llegamos con el cuestionario presentado en el apartado anterior y en el marco teórico soporte de

esta investigación, elaboramos el material diagnóstico sobre habilidades de pensamiento para los alumnos de la materia de inglés del Colegio.

En las siguientes secciones se detallará el material diagnóstico y la metodología del diseño, la aplicación y análisis de resultados.

2.2.2. Material diagnóstico. Metodología

Como ya mencionábamos en apartados anteriores, El Dr. Reuven Feuerstein hace una crítica a los tests tradicionales para medir la inteligencia puesto que sostiene que éstos son capaces únicamente de medir la conducta derivada del aprendizaje cognitivo anterior, pero no el potencial de aprendizaje. En contraparte propone que lo importante es determinar cuál es la zona de desarrollo potencial de un sujeto (a partir de los criterios de evaluación descritos en el apartado anterior), interesarnos por cómo aprende y, entonces, enseñarle a *aprender a aprender* por medio de la flexibilidad, del aprendizaje mediado y de un mediador.¹⁰

El instrumento fue diseñado para alumnos de segundo semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Oriente, turno vespertino y que durante la aplicación del mismo estaban cursando la materia de inglés II, es decir, tenían el antecedente de Inglés I. Son adolescentes con edades que fluctuaban entre los 15 y los 17 años en su mayoría, con un nivel socio – económico medio/ bajo y con cierta desventaja cultural, lo que Feuerstein denomina *deprivación cultural*.

El Dr. Feuerstein (2011) explica el término deprivación cultural como la capacidad reducida de algunos individuos para modificar sus estructuras intelectuales y responder a las fuentes externas de estimulación. Esta incapacidad para organizar y elaborar la información se debe a la carencia de un mediador. El aprendizaje a través de padres, educadores, etc. permite seleccionar, ordenar, filtrar y transmitir con un significado específico lo que ocurre en el medio ambiente y permiten al individuo adquirir esquemas cognitivos que le permiten establecer conjuntos de

¹⁰ El aprendizaje mediado y el papel del mediador son dos elementos centrales en la teoría de Feuerstein, por lo tanto se le dedicará especial atención en el apartado de estrategias didácticas.

aprendizajes y estructuras cognitivas modificándolo constantemente según los estímulos.

En el capítulo siguiente, detallaremos como utilizamos el término *mediación* para la elaboración de las estrategias didácticas.

Aunque los alumnos son de la materia de inglés, el material lo elaboramos totalmente en español porque lo que queremos evaluar en este momento de la investigación son sus capacidades cognitivas y no el manejo de una lengua extranjera.¹¹

Posteriormente, con el instrumento final, retomaremos el aprendizaje abordado en el semestre que se llevó a cabo la investigación, sobre los elementos de la lengua inglesa y se verán reflejados en dicho instrumento.

2.2.2.1. Descripción del material diagnóstico.

En este apartado se describirá cada una de las secciones que conformaron este material que sirvió como diagnóstico de la habilidades de pensamiento que los alumnos utilizaban con mayor frecuencia.

El instrumento se aplicó a dos grupos de 17 y 12¹² alumnos cada uno y tuvo una duración aproximada de 30 – 40 minutos y contó con las siguientes características:

Se dividió en dos secciones:

¹¹ Sin perder de vista que el objetivo de esta investigación es promover habilidades de pensamiento a través del bilingüismo, específicamente con el desarrollo de su habilidad lectora. Esto se verá reflejado cuando elaboremos las estrategias didácticas que promuevan habilidades de pensamiento.

¹² Los resultados presentados en este capítulo corresponden al grupo muestra. Aunque los resultados generales son muy similares en ambos grupos los resultados del segundo se utilizarán con fines comparativos al término de la investigación.

- a) La sección I evaluaba algunas habilidades de pensamiento sencillas, o como las designa Campirán (2001), habilidades básicas de pensamiento: observación, descripción, comparación, relación y clasificación.¹³
- b) La sección II estuvo dirigida a evaluar habilidades de pensamiento complejas, o de segundo nivel, que, como se expuso previamente, son coincidentes entre los autores revisados. Las habilidades a evaluar son:
- Razonamiento inferencial: Habilidad para deducir y crear nueva información de los datos percibidos.
 - Razonamiento hipotético. Habilidad para inferir y predecir hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.
 - Razonamiento transitivo: Ordena, compara y describe una situación de manera que se pueda llegar a una conclusión. Es deductivo y permite inferir nuevas relaciones a partir de las existentes.
 - Razonamiento silogístico. Se refiere a la lógica formal proposicional.
 - Capacidad de análisis / síntesis: Análisis como la capacidad de descomponer un todo en sus elementos y relacionarlos para hacer inferencias. La síntesis como la reagrupación de dichas inferencias.
 - Diferenciación. Distinguir las características que son relevantes o irrelevantes dependiendo de cada situación.

2.2.2.2. Descripción de las actividades.

Cada una de las actividades propuestas en este material las diseñamos en función del mapa cognitivo propuesto por Feuerstein y descrito en el apartado anterior, es

¹³ Para mayor detalle, se puede consultar el apartado de habilidades de pensamiento de esta investigación. Aunque no son las únicas, consideramos que estas habilidades son básicas para potencializar el pensamiento reflexivo y crítico que es una de las características propuestas en el perfil de egreso del Colegio.

decir, tuvimos especial cuidado en que las actividades propuestas tuvieran las siguientes características:

- a) Temas, imágenes y actividades familiares a los alumnos.
- b) Las manifestaciones del lenguaje utilizadas fueron básicamente el pictórico y el verbal.
- c) Las actividades involucran diferentes niveles de habilidades de pensamiento u operaciones mentales sencillas y complejas. Asimismo, las actividades van de lo sencillo a lo complejo.
- d) En cada una de las actividades involucramos una habilidad cognitiva en particular, que a su vez se relaciona con alguna de las fases del acto mental: de entrada (input), de elaboración y de salida (output).
- e) El nivel de complejidad de la tarea o actividad va en aumento según avanza el alumno en el material, sin embargo, ninguna actividad rebasa la complejidad de la habilidad de pensamiento que evalúa.
- f) Aunque en algunas actividades (particularmente en la sección II) el nivel de abstracción es considerable, cuidamos que elementos concretos estuvieran presentes para guiar al alumno respecto a la tarea que se le pide.
- g) El material en su conjunto está diseñado para ser terminado por el alumno en 30 – 40 minutos. Por lo tanto, cuidamos que hubiera familiaridad en los temas, las imágenes, que las formas de comunicación (lenguaje) fueran las conocidas por los alumnos (imágenes y texto académico), instrucciones claras y precisas para que el nivel de eficacia con la que se ejecutan las tareas solicitadas no rebasara el tiempo establecido y, a la vez, que evaluaran las habilidades de pensamiento para las que fueron diseñadas.

Sección I.

En la sección I se utilizan imágenes de la Gestalt que esconden elementos conocidos por los alumnos, de tal manera que identifiquen figuras y formas que les son familiares. Al ser habilidades de pensamiento básicas o sencillas, decidimos que la Gestalt es de gran ayuda porque promueve el interés de los alumnos por las actividades propuestas.

La actividad número 1 está enfocada a evaluar la capacidad de observación (como inicio del proceso de pensamiento) de los alumnos.

La actividad 2 dirige la atención de los estudiantes a la descripción de objetos.

La actividad 3 solicita que los alumnos hagan uso de su capacidad de comparación.

En la actividad 4, se solicita que los alumnos relacionen las imágenes anteriores con la tarea actual.

Finalmente, la actividad 5, se dirige a la clasificación (características esenciales o permanentes de los objetos).

Sección II.

Esta sección tiene por objetivo evaluar capacidades cognitivas más complejas que se relacionan directamente con el tipo de pensamiento que los alumnos utilizan ante situaciones que se les presentan.

Para esta sección elegimos un texto corto, de interés y lenguaje académico, similar al que pudieran revisar en alguna de sus clases. De esta manera, eliminamos elementos que pudieran bloquear la evaluación de habilidades de pensamiento en el sentido de que la actividad resulte más compleja que la habilidad que se está evaluando

Esta sección se conformó de la siguiente manera:

La actividad 7 le ofreció al alumno algunas posibilidades como respuesta, para que eligieran alguna(s) y después se le solicitó que fundamentaran su elección. Lo

que en realidad evaluamos fue esta fundamentación porque nos dio elementos para explorar a través de su discurso, qué tipo de razonamiento utilizó principalmente.

La actividad 8 invitaba al estudiante a analizar vocabulario del texto y a expresar sus propias conclusiones sobre el discurso del mismo.

La actividad 9 fue de respuestas abiertas para determinar qué elementos del texto fueron los que el alumno consideraba relevantes y en qué consistía esa relevancia, es decir, cómo diferenciaba lo relevante de lo no relevante (cómo categorizaba).

En el siguiente apartado analizaremos los resultados obtenidos de cada una de las actividades de las que consta este material. Este análisis lo realizaremos cuantitativamente, pero lo más importante para nosotros es destacar los aspectos cualitativos resultado de la aplicación del material.

2.2.3. Análisis de los resultados de la aplicación del material diagnóstico.

En esta parte de la investigación realizaremos un análisis detallado de los resultados de cada una de las secciones. Cada sección, como ya se mencionó, tiene como objetivo detectar determinada habilidad cognitiva. Aunque cada actividad corresponde a una habilidad de pensamiento en particular, cada sección involucra y engarza el trabajo realizado en las secciones previas. Es decir, las actividades presentadas no son aisladas sino que, al igual que el pensamiento, se involucran entre sí.

Sección 1 *¿Qué observas en la siguiente ilustración?*

Esta sección tuvo por objetivo clarificar la capacidad de observación del grupo muestra ya que, como se indicó en el capítulo 1, la observación es el inicio del proceso de pensamiento, significa fijar la atención en un objeto, situación o

fenómeno. Con este objetivo podemos concluir de acuerdo con las respuestas obtenidas que el grupo fue capaz de fijar la atención en esta ilustración de manera selectiva, rescatando detalles importantes para cada uno.

Reconocieron características generales del objeto observado y obtienen datos que nombran con cierto orden y ubicación en espacio, es decir existió percepción. Estructuraron los datos de manera que fueran de utilidad, en este caso para describir su observación.

Es interesante señalar lo que dice Feuerstein respecto al nivel de complejidad de la tarea. Aunque esta actividad fue de un nivel básico, que no causó mayor problema a los alumnos, llama la atención que dentro de la ilustración se encuentra un elemento no familiar para los alumnos y es el que tiene que ver con la mujer debajo de un arco. Este elemento resultó poco familiar a los alumnos quienes lo llamaron de acuerdo con sus experiencias previas adquiridas. Así, este elemento es el que más etiquetas tiene: puente, un lugar, arco, casa, cortina, puerta, túnel, entrada, habitación, edificio, portón de una vivienda. 17 personas realizaron esta actividad y se reportaron 11 nombres distintos. Esto indica que esta parte de la ilustración tiene un mayor nivel de abstracción o lejanía que el resto de los elementos observados. Lo anterior da por resultado, una menor precisión en la ejecución de esta parte específica de la tarea.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos señalar que:

- El grupo fijó la atención en el fenómeno señalado, de manera selectiva.
- El grupo reconoce características esenciales en la ilustración.
- Existe percepción, ya que enumeran datos que previamente ordenaron en su mente.

Sección II.

Esta sección tuvo como objetivo explorar la capacidad de descripción del grupo. La indicación específica fue *Observa la siguiente imagen y descríbela lo más detalladamente posible.*

A diferencia de la actividad anterior, no se pueden hacer generalizaciones tan amplias porque los resultados fueron heterogéneos: Mas de un tercio de la población muestra no distinguió la superposición de imágenes, es decir, no reportaron las características .del objeto presentado ni describieron las relaciones que se presentaban en la ilustración de esta actividad.

El resultado anterior nos lleva considerar que aunque la descripción es una habilidad de pensamiento básica (ver Cruz, en Campirán 2001) el grado de complejidad aumenta en relación a la habilidad anterior. En este sentido no es suficiente fijar la atención en ciertos elementos, sino además dar cuenta de lo que observamos y los cambios y transformaciones que se presentan en un objeto.

Aunque en términos cuantitativos, el número de alumnos que no tuvo consolidada esta habilidad es bajo, fue necesario retomar este resultado para elaborar las primeras estrategias que se diseñaron y que se reportarán en el siguiente capítulo.

Sección III.

Esta sección nos permitió elaborar conclusiones generales sobre la capacidad del grupo para detectar elementos de comparación. La indicación específica para esta sección fue *observa la siguiente imagen y escribe:*

a) *Similitudes con imágenes anteriores.*

b) *Diferencias con imágenes anteriores.*

Esta sección involucraba el trabajo y las conclusiones a las que el grupo había llegado en las dos secciones previas. Es decir, para poder destacar elementos de comparación, necesariamente tenía que recurrir a sus respuestas anteriores.

Por tanto, era predecible que la mayoría del grupo se quedara a nivel de descripción, algunos señalaron semejanzas entre las tres actividades y muy pocos alumnos identificaron diferencias claras entre las tres ilustraciones.

Analizando sus respuestas, concluimos que si bien la descripción es una habilidad que requiere consolidación por parte del grupo, la comparación, como habilidad cognitiva, necesariamente será introducida en el trabajo en aula a través de las estrategias didácticas que se diseñaron.

Sección IV.

La instrucción fue *Escribe si existe alguna relación con las imágenes presentadas*. Esta sección tiene como objetivo determinar si los alumnos son capaces de conectar los resultados de su exploración por la imagen y vincular la información con las imágenes anteriores.

Más de la mitad del grupo no estableció ningún tipo de relación entre las ilustraciones ni conectó los resultados entre sí. Tampoco vinculó la información obtenida con la ilustración presentada y las de las otras actividades.

Podemos concluir que la habilidad cognitiva de la relación entre dos o más objetos no está consolidada en casi la mitad del grupo y que no está desarrollada en la otra mitad.

Sección V.

El objetivo de esta sección es determinar la capacidad de los alumnos para detectar características esenciales y permanentes en los objetos presentados.

La instrucción precisa fue: *Si quisieras añadir una imagen a las anteriores, ¿qué características tendría?*

Los resultados reportaron que casi la mitad del grupo no estableció ningún tipo de generalización ni estableció características comunes a un conjunto de objetos. No hay rasgos que indiquen que distinguen cierta configuración, características esenciales o permanentes.

En promedio uno de cada cinco alumnos hizo ciertas generalizaciones de manera implícita, pero no las expresa explícitamente.

Esta es la primera sección que presentó ausencia de respuestas, es decir, aunque fueron pocos, algunos alumnos no contestaron esta actividad. Por lo anterior deducimos que como el nivel de complejidad de la actividad fue en aumento, algunos alumnos resultaron rebasados por ésta.

Un número muy pequeño de la muestra realizó generalizaciones explícitamente, establecieron permanencias y detectaron características esenciales y permanentes.

Secciones VI y VII.

Estas secciones son las primeras que arrojaron información sobre habilidades de pensamiento de segundo nivel, llamadas así porque promueven formas de pensamiento reflexivo y crítico.

Las indicaciones para estas secciones fueron: *Realiza una lectura detallada del siguiente texto y realiza las tareas que se te indican.*

7. Por la forma en que el autor se expresa, puedes decir que:

En general, el grupo externó opiniones que partían de su propia experiencia y no de la información del texto. Sólo un alumno expresó explícitamente que detectaba cierta ironía en el contenido del mismo. El resto del grupo, simplemente no justificó sus respuestas o no contestó.

Sección VIII.

El objetivo de esta sección fue tener una idea clara del análisis del discurso que los alumnos eran capaces de realizar. Las instrucciones fueron: *En este texto el autor utiliza palabras como tropo, solecismo, anacoluto, etcétera. ¿Por qué habrá hecho uso de palabras tan poco comunes?*

Al igual que en la actividad anterior, sólo un alumnos (aunque no es el mismo de la actividad anterior) detectó sarcasmo en el texto. El resto no justificó o lo hace a partir de sus propias creencias, sin tomar en cuenta la información del texto.

Sección IX:

La categorización es la habilidad cognitiva a detectar en esta sección. La indicación fue *El texto me pareció_____ Porque...*

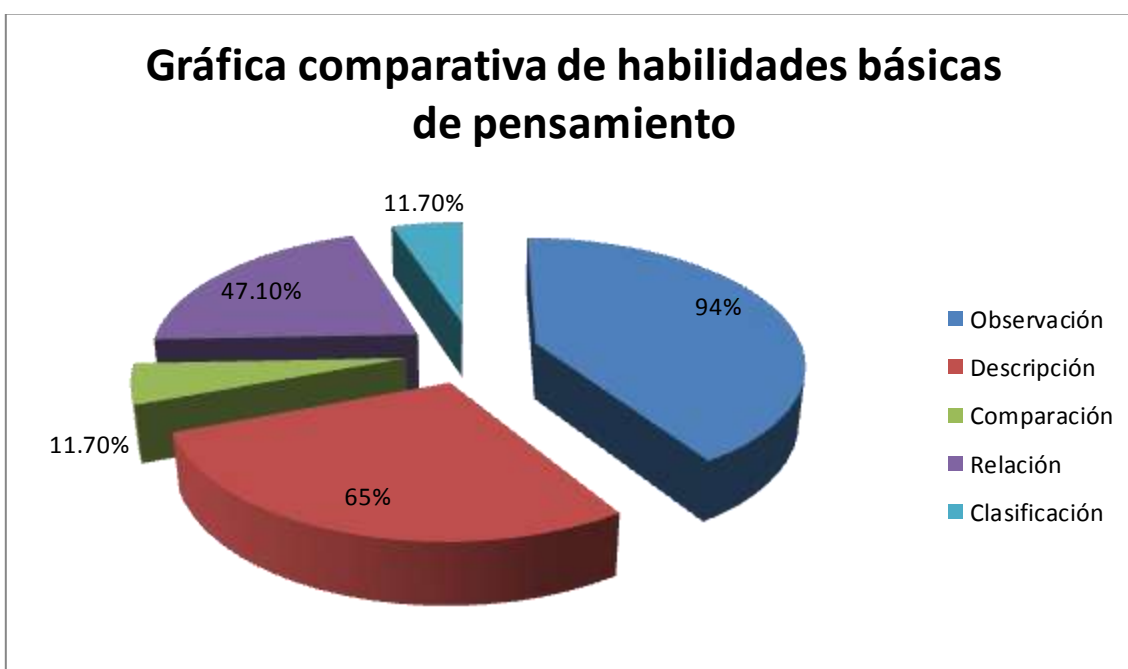
Aunque la gran mayoría de la muestra tuvo una opinión positiva hacia el texto, sus opiniones no reflejan reflexión o una postura crítica. En general, se limitan a expresar gustos / disgustos hacia éste, pero no se apoyan en la lectura que realizaron para hacerse de una reflexión propia o argumentar sus respuestas.

Resultados generales a partir del material diagnóstico.

Al analizar los resultados de cada una de las actividades propuestas en el instrumento inicial, se concluye que los resultados grupales muestran habilidades de pensamiento básicas, consolidadas la observación y la descripción. A partir de

la habilidad de pensamiento descrita como comparación los resultados se vuelven cada vez más heterogéneos. A medida que las habilidades de pensamiento son más complejas es menor el porcentaje de la muestra en las que se hacen evidentes.

La gráfica siguiente muestra de manera general las habilidades de pensamiento que los alumnos reportaron con las actividades realizadas.



Por lo anterior, decidimos que nuestra propuesta de estrategias didácticas presentadas en el siguiente capítulo, se diseñaran a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en el cuestionario y en material diagnóstico inicial.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

En este capítulo presentaremos las estrategias didácticas que se aplicaron al grupo muestra. Explicaremos qué elementos consideramos para su diseño e instrumentación en el aula:

- Algoritmo Ejecutivo de Galperin,
- Comprensión de lectura a partir de textos en inglés.
- Aspectos discursivos y lingüísticos de la lengua inglesa.
- Aspectos interculturales.
- Posibles intereses de lectura de la población muestra a partir de los resultados del cuestionario abordado en el capítulo 2.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento de acuerdo con los resultados del material diagnóstico presentado en el capítulo 2.
- Condiciones de la materia de inglés en el CCH.
- Tiempo asignado por las autoridades del Colegio para la aplicación de las estrategias.

Posteriormente analizaremos los resultados parciales de la aplicación de las estrategias didácticas. Por ser un análisis cualitativo sabemos que la interpretación de los resultados puede tener varias lecturas, sin embargo, este análisis lo realizamos a la luz de nuestro objetivo inicial, es decir cómo contribuyeron las estrategias didácticas diseñadas y aplicadas específicamente para la materia de inglés al desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico del grupo muestra.

En los siguientes apartados explicaremos a detalle los antecedentes de la elaboración e instrumentación de las estrategias didácticas

3.1. Antecedentes de la elaboración de las estrategias didácticas.

Antes de exponer los antecedentes de la elaboración y aplicación de las estrategias didácticas de esta investigación, nos pareció importante señalar el concepto de profesor que tenemos en mente como responsable de la aplicación.

Es decir las estrategias por sí mismas pueden ser herramientas que ayuden a desarrollar habilidades cognitivas, sin embargo no son recetas que llevadas paso a paso sean infalibles.

De aquí se desprende que el papel del profesor es de suma importancia porque además de las estrategias debe echar mano de sus propias habilidades docentes, de su experiencia y del conocimiento que tenga del grupo.

Por ello la siguiente reflexión, que parte de una lectura de Díaz Barriga (2005) nos hizo discurrir sobre la importancia del docente en el aula ya que es éste quien finalmente instrumenta un programa de estudios, un plan de clase o una estrategia didáctica.

Díaz Barriga hace un breve recorrido histórico acerca de la creación de los programas de estudio y de los distintos roles que el profesor puede tener en la aplicación de éstos. Para fines de esta investigación, el rol del profesor en el aula es la parte que nos interesa rescatar porque la propuesta de intervención que hacemos con las estrategias didácticas presentadas requiere de un docente que vaya más allá de un aplicador de programas.

Los planes y programas de estudio tienen sus orígenes en la conformación de los sistemas educativos. Como consecuencia la educación dejó de ser privilegio de los grupos que podían adquirirla o promoverla y se convirtió en un derecho de los ciudadanos, como un bien de carácter público (Díaz – Barriga, 2005).

Así, la obligatoriedad y gratuidad de la educación se incluyó de manera explícita en leyes que surgieron en el siglo XX, aunque particularmente en México ya en el siglo XIX la Constitución promulgada por Benito Juárez hacía alusión a dicha organización del sistema educativo.

De acuerdo con Lundgren (en Díaz – Barriga, 2005, p. 57) *con la industrialización creciente, la urbanización y la emigración europea al Nuevo Mundo, cambiaron las demandas sobre la educación pública... [ésta] debía calificar a los ciudadanos, una calificación que estaba relacionada parcialmente a las demandas de habilidades sociales básicas y parcialmente a las demandas de la vida laboral y con el mercado de trabajo.*

De este modo, surge una pedagogía denominada pedagogía industrial, cuyo fin principal es proporcionar al alumno habilidades técnico – profesionales y actitudes que respondieran a las exigencias del campo laboral (Díaz – Barriga, 1986).

En esta pedagogía industrial el papel del docente cambia sustancialmente, es decir, deja de ser un intelectual que convoca a un saber, cuya tarea es estimular ese deseo de saber y se cambia por un enseñante que es fundamentalmente un ejecutante y un cumplidor de programas (Díaz Barriga, 2005).

De los planes y programas de estudio se desprende una didáctica específica sobre cómo enseñar, es decir con Comenio ya se menciona el término *plan de estudios* pero como un conjunto de ejes a trabajar, desde la didáctica puede equipararse a una propuesta de temas a trabajar en el aula y, por tanto, el papel del profesor es el de un intelectual que actúa a partir de su saber, es decir, el profesor como un modelo que provoca en el alumno el deseo de saber partiendo de su propia intelectualidad.

Sin embargo, para el siglo XIX la didáctica cambia, debido a que los modelos pedagógicos responden a otras exigencias, apareciendo así el uso de las calificaciones y de los planes y programas de estudio tal y como se conocen actualmente.

En las primeras décadas del siglo XX, Kilpatrick (en Díaz – Barriga, 2005, p. 31) señala que:

Por la preparación actual de los maestros, por los programas recargados, por las clases numerosas y la falta de facilidades para la investigación, será necesario utilizar personas especialmente preparadas y experimentadas en el estudio de la sociedad y de la niñez para organizar actividades, lecturas y ejercicios sugestivos. La tarea de redactar programas requiere de especial preparación.

A partir de la oficialización de los programas, los “expertos entran en función” y existe el riesgo de que el profesor quede al margen de las decisiones convirtiéndose en un aplicador, dejando de lado su propia experiencia frente a grupo, los problemas que detecta y las soluciones que puede ofrecer.

Derivado de lo anterior, es posible que los profesores pierdan interés en lo que hacen, no se involucren en los programas, que los vean como una lista de contenidos a cubrir, los alumnos pierdan su propia personalidad y el único fin de las clases sea homogenizar el aprendizaje y llevar a los alumnos a un mismo nivel.

Díaz – Barriga señala puntualmente los distintos roles que puede asumir un profesor ya sea como un intelectual que convoca a un saber o un ejecutante de programas de estudio... más toda la gama imaginable entre estos dos extremos.

Si consideramos que actualmente, los planes y programas de estudio derivan en prácticas pedagógicas específicas y en una didáctica acorde con tales prácticas, es válido reflexionar en torno a si el papel del docente forzosamente está destinado a ser un ejecutante de tales programas, de contenidos, de exámenes y como un administrador de calificaciones o si cobijado de un programa de estudio, el profesor retoma su responsabilidad de intelectual que provoca en el alumno la necesidad de buscar y generar conocimiento, ese profesor que, partiendo de su experiencia ve en los programas de estudio un detonante que lleve al alumno a desarrollar su propio criterio, que lo mueva a la reflexión. Es decir, un profesor que vea en los programas de estudio un medio para promover otras formas de pensamiento y no un listado de contenidos a cumplir durante un ciclo escolar.

Kozulin (en Daniels, 2009), señala al respecto que en los programas de estudio debería incluirse enseñar a pensar como parte de los contenidos:

...El desarrollo del pensamiento debería ser un elemento inherente _ y, en consecuencia interno – a todo currículo debidamente diseñado e implementado.

En su exposición, Díaz Barriga aborda la creación de los planes y programas de estudio, sin embargo nos pareció importante rescatarla y unirla a la afirmación de Kozulin porque aunque nuestra propuesta no es diseñar un programa de estudios

sí lo es sugerir una orientación a partir de estrategias didácticas aplicables siempre y cuando el profesor tenga claro que el desarrollo del pensamiento es el objetivo de su materia y que los contenidos de su programa son elementos de apoyo para que junto con las estrategias didácticas este objetivo se logre.

En el siguiente apartado presentamos nuestra propuesta de estrategias didácticas en las que sintetizamos e instrumentamos los elementos teóricos analizados, el modelo educativo del Colegio y las habilidades de pensamiento priorizadas en su perfil de egreso y en esta investigación.

3.1.1. Estrategias didácticas a partir de textos en inglés.

Desde su creación, el Colegio de Ciencias y Humanidades concibió a la materia de inglés con una orientación hacia la comprensión de lectura de textos en dicha lengua (Plan de Estudios Actualizado, 1996):

Comprender textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros.

Sin embargo, como se explicó en el capítulo 1, en el ciclo escolar 2009 - 2010, la orientación de la materia se amplía a las cuatro habilidades (comprensión de lectura, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral). De acuerdo con el documento *Segundo acercamiento a los programas de inglés I – IV* la intención es conservar el modelo educativo, pero adaptarlo a las condiciones actuales:

El Plan de Estudios Actualizado (PEA) establece elementos que proporcionan al alumno una cultura básica integral que lo dote de conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general a la cultura.

En este contexto, el aprendizaje de una lengua extranjera posibilita al alumno desarrollar habilidades que le otorgan una visión amplia y crítica de su propia cultura, además de ser un vehículo de desarrollo de valores que le permite acercarse y comprender al otro.

Asimismo, la lengua extranjera es una herramienta de trabajo académico, que le ayuda en su formación de bachiller y le será útil cuando acceda a los estudios superiores. Por esto, el enfoque de enseñanza de lengua extranjera, hasta el ciclo escolar 2008-2009, fue la comprensión de lectura, lo que satisfacía las necesidades académicas del alumno ya que le permitían adquirir conocimientos para resolver problemas de construcción de significado a partir de su lectura en lengua inglesa, así como reflexionar acerca del proceso de lectura y de su aprendizaje, y establecer sus propias estrategias para abordar textos en Inglés, las cuales aplicaba en sus estudios a nivel superior.

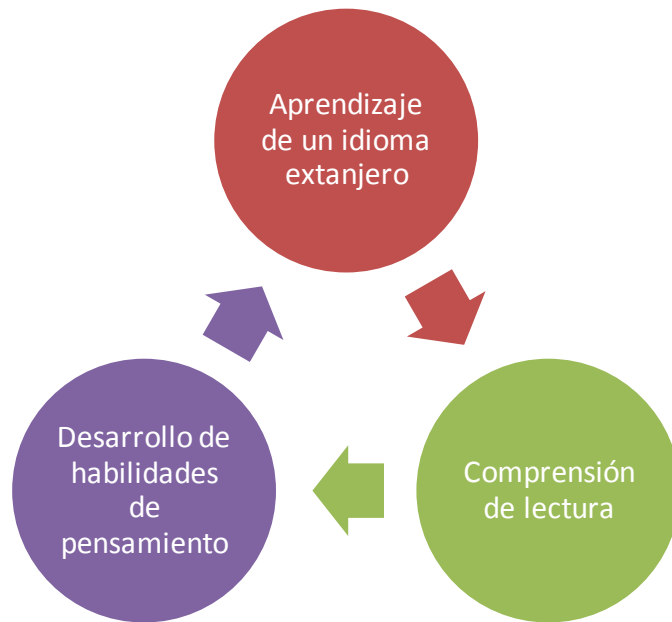
Hoy en día, la sociedad del conocimiento exige del alumno universitario ampliar su comunicación en la lengua extranjera para hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar con otros y afrontar sus necesidades académicas y laborales. En este sentido la Universidad Nacional Autónoma de México ha emprendido un plan de mejoramiento de la enseñanza de idiomas, que incluye el bachillerato. Así, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir del ciclo escolar 2009-2010, los profesores de idiomas (Inglés y Francés) hemos confluído en un cambio de la materia: sumar a la modalidad de la comprensión de lectura las otras habilidades.”

Actualmente la materia de inglés en el CCH atraviesa por un periodo de ajuste en el que de acuerdo con este mismo documento:

Ante la falta de programas de estudio que precisaran nuestra labor, nos hemos dado a la tarea de iniciar la elaboración de lineamientos académicos que orienten al profesor sobre los principales aspectos que debe considerar al planear, impartir y evaluar su proceso docente desde el primero hasta el cuarto semestre.

Estos tres elementos (el modelo educativo del CCH, la experiencia docente en la enseñanza del desarrollo de habilidades lectoras en inglés y la falta de programas de estudio de la materia al momento de la realización de esta investigación) nos llevó a la decisión de elaborar las estrategias docentes tomando teniendo como eje articulador de las mismas a la comprensión de lectura que, finalmente es una de las cuatro habilidades a desarrollar en el CCH actualmente.

Para fines de esta propuesta, el desarrollo de estrategias didácticas esquemáticamente podemos expresarlo así:



De acuerdo con las citas mencionadas, esta nueva orientación de la materia está enfocada a “la lengua extranjera como una herramienta de trabajo académico, que le ayuda [al alumno] en su formación de bachiller y le será útil cuando acceda a los estudios superiores.”

La hipótesis de esta investigación afirma que si logramos el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de estrategias didácticas específicas en la materia de inglés el alumno estará en una mejor posición de ser reflexivo y crítico independientemente de si continúa o no sus estudios superiores.

Pensamos que la materia de inglés si bien es una herramienta de trabajo académico no se limita a ello. Creemos que sus alcances pueden ser mayores porque si logramos que a través de la materia de inglés los alumnos aprendan otras formas de pensamiento, entonces independientemente de que continúen sus estudios universitarios y de que utilicen al inglés como una herramienta de trabajo académico, los beneficios que pueden obtener al cursar esta materia con el enfoque que proponemos, trascenderá más allá de estos dos objetivos plasmados en el documento mencionado.

Por los argumentos arriba señalados, elegimos elaborar las estrategias didácticas a partir de textos en inglés y promover la comprensión lectora, entendida esta en los términos de van Dijk y Kintsch (1993, en Moore 2009):

Definiremos la comprensión de lectura como una interacción entre el texto y el lector que conduce a la construcción de una representación mental del significado del texto.

En este sentido nos referimos a *comprensión* en tanto que el lector es capaz de hacerse de una representación individual del significado y las ideas contenidas en el texto.

En síntesis, teorías sólidas como las analizadas en el marco teórico de esta investigación respecto a la relación aprendizaje de un idioma extranjero – lectura- desarrollo de habilidades de pensamiento, los argumentos contenidos en el Modelo Educativo del Colegio y en Plan de Estudios Actualizado, años de experiencia docente en comprensión de lectura en inglés, y por el carácter mismo de la investigación, nos llevaron a tomar la decisión de basar las estrategias didácticas en los siguientes elementos:

- El Segundo Acercamiento al Programa de Inglés II que al momento del desarrollo de esta investigación estaba vigente, específicamente en la temática sugerida.
- La comprensión de lectura como eje articulador de las estrategias y tratar de manera periférica en el aula las otras tres habilidades.
- El desarrollo particular de alguna habilidad de pensamiento, partiendo de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir del instrumento inicial reportados en el capítulo anterior de esta investigación.

En el siguiente apartado desarrollaremos algunas consideraciones sobre el concepto de lectura que elegimos para los fines de esta investigación

3.1.2. Selección de textos.

Para seleccionar los textos que formaron parte de esta investigación, se tomaron en cuenta la mayoría de los criterios que el Colegio de Ciencias y Humanidades propone y fueron:

Tema vigente. En general elegimos textos con temas actuales, pero que aportaran algún tipo de conocimiento, sirvieran para generar discusión grupal o contuvieran elementos que permitieran al alumno conocer otras culturas, costumbres y actitudes diferentes a la propia.

Explotables: Básicamente buscamos textos cuya cohesión y coherencia permitiera identificar organización textual definida y variada, lenguaje y vocabulario coincidente con un bilingüismo inicial y que paulatinamente se fuera aumentando en complejidad.

Autenticidad. En general se eligieron textos que no fueron diseñados exclusivamente para la enseñanza del inglés, sin embargo si algún texto contenía elementos de interculturalidad, el tema era especialmente atractivo para los alumnos o servía para abordar una actividad específica se valoró la inclusión de éste aún si no era un texto auténtico.

Formato. Estuvo directamente relacionado con el tipo de texto. En general fue variado y entre otros se eligieron el libro, la revista, tríptico y material electrónico. Lo anterior con la finalidad de presentar al alumno variedad de formatos, tipografía y de impresiones y que constate por sí mismo que son muy similares independientemente del idioma. Asimismo se buscó que las reproducciones fueran claras tanto en texto como en ilustraciones para así reproducir lo más fielmente posible la fuente original.

3.1.3. Selección de contenidos de la lengua extranjera.

En esta sección explicaremos la manera en que se eligieron los contenidos de lengua extranjera en la elaboración de estrategias didácticas.

Siguiendo el enfoque comunicativo analizado en el capítulo 1 de esta tesis partimos de la concepción teórica de la lengua como materia de uso. En este sentido aprender una lengua con un propósito, con una intención y una finalidad, es decir saber hacer uso de ésta.

Como señala Mendoza (2006, p. 15) partimos de lo simple a lo complejo tanto en el dominio de formas de la lengua, es decir, regularidades sintácticas y semánticas como en la capacidad de determinar la secuencia lógica de los enunciados simples:

Debe partirse, en la organización de los contenidos de un programa de estudio así concebido, de las prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina por su experiencia lingüística y comunicativa en su lengua materna, y sobre las cuales puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión, para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas.

En los siguientes apartados señalaremos los aspectos discursivos, interculturales y lingüísticos que se tomaron en cuenta para la elaboración de las estrategias y que se derivan de los modelos interactivos de lectura ya descritos en esta investigación.

3.1.3.1. Elementos discursivos.

Para fines de la elaboración de las estrategias didácticas se tomaron en cuenta los siguientes elementos discursivos:

- Tipos de lectura. Las estrategias están centradas en la lectura detallada, en un principio de párrafos cortos, incluso enunciados que contengan ideas completas.
- Propósito de lectura. Más allá de la decodificación, se buscó en todo momento que los alumnos leyeran con un propósito tanto en las diferentes

actividades propuestas como en la sesión en su conjunto. En este sentido se buscó que la lectura constituyera un medio para realizar diferentes actividades y no una finalidad en sí misma.

- Conocimientos previos. Dado que las clases regulares de inglés del grupo muestra están dirigidas hacia las cuatro habilidades, fue especialmente necesario apoyarse en los conocimientos previos del grupo tanto de lectura en lengua materna como en lengua inglesa así como de temas que contenían los textos
- Para ello, se empezó con textos muy sencillos tanto en estructura, vocabulario y temas cotidianos de tal forma que los alumnos fueran adquiriendo confianza y aceptaran paulatinamente trabajar en actividades y textos cada vez más complejos.
- Cohesión textual. El énfasis sistemático en los referentes y los conectores del discurso fueron elementos recurrentes para que el grupo diera cuenta de la cohesión y organización textual. Aunque no es un elemento que se trabajara específicamente en una sesión fue un eje central en cada una de ellas al momento de interactuar con los textos.
- Coherencia. Si bien la cohesión nos sirvió para abordar partes específicas del texto, a partir de ésta se buscó que los alumnos encontraran elementos de coherencia y sentido en el texto en su conjunto.
- Función del texto. En el sentido que señala Moore (op.cit), es decir, un texto tiene básicamente cuatro funciones expresarse, contactar, informar y dirigir. Aunque difícilmente un texto contiene una sola función, consideramos importante que el grupo pudiera determinar aquella dominante en el discurso del autor.
- Ideas principales e ideas secundarias. Que los alumnos pudieran reconocer cierta jerarquización de ideas fue un elemento importante para que los alumnos identificaran intenciones del autor a partir de la manera en que construyó su discurso, lo que para éste resultaba importante y cómo lo apoyaba a lo largo de su texto.

- Hechos y opiniones. Dado que las estrategias didácticas están dirigidas al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, que los alumnos pudieran reconocer y diferenciar hechos de opiniones fue un elemento de gran ayuda para determinar la objetividad del texto.

En el siguiente apartado señalaremos los elementos de interculturalidad que se buscó abordar en el aula para promover actitudes como la reflexión, tolerancia hacia otros puntos de vista, la discusión basada en la argumentación y no sólo en la opinión o gusto individual.

3.1.3.2 Elementos de interculturalidad.

Para este punto en particular los textos que elegimos tienen las siguientes características:

- Temas conocidos en ambas culturas, pero con tratamientos diferentes, por ejemplo, qué acciones se toman ante un problema determinado en otras culturas y cómo abordamos desde nuestra cultura este mismo fenómeno.
- Temas no necesariamente conocidos en nuestra cultura, pero que forman parte de un conocimiento más amplio. Por ejemplo, en el caso de una forma de poesía (hai – ku), los alumnos tienen una idea clara de lo que es la poesía, pero no de formas específicas como la abordada en esta sesión.
- Temas y textos que mueven a la reflexión. En este sentido los alumnos tuvieron que analizar a sus propios valores, lo que el texto proponía, lo que los otros decían y tomar una postura ante ello. Este elemento en particular, aunque se incorporó en las últimas estrategias fue de los que más movió a la reflexión y a la postura crítica del grupo.

3.1.3.3. Elementos lingüísticos.

Los elementos lingüísticos, a diferencia de los discursivos, estaban más consolidados en el grupo, ello debido a la orientación de su curso regular. Por tanto las estructuras básicas, vocabulario, tiempos verbales, auxiliares estaban presentes en la mayoría del grupo, aunque en algunos de ellos faltaba cierto grado de consolidación. Por tanto los elementos que se tomaron en consideración fueron:

- Estructuras recurrentes del texto presentado.
- Vocabulario que pudiera presentar alguna dificultad para el desarrollo de las actividades
- Tiempos y formas verbales que predominaran en el texto.
- Palabras y verbos compuestos.

Estos elementos se trabajaron en el aula en la medida que representaba un freno en la fluidez de la lectura o del contenido de la misma. Sin embargo no se dedicó tiempo exclusivo para explicación de aspectos lingüísticos aislados. Cuando se retomaron siempre fue en contexto con las ideas que se extraían de la lectura.

En el siguiente apartado explicaremos la relación que se hizo en las estrategias elaboradas entre los elementos de la lengua descritos arriba y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

3.1.4. Relación de la lengua extranjera con las habilidades de pensamiento en las estrategias didácticas.

Los elementos de la lengua inglesa que retomamos en la elaboración de las estrategias didácticas (aspectos discursivos, interculturales y lingüísticos) tuvieron un enfoque comunicativo que se vio reflejado en las actividades propuestas. Buscamos que estos elementos estuvieran en cada una de las estrategias, enfatizando los dos primeros es decir, aspectos discursivos de la lengua e interculturales. Los aspectos lingüísticos, si bien se abordaron fue para facilitar

algún aspecto en la comprensión del texto y para planear actividades tomando en cuenta, por ejemplo el momento en el que sucedió la acción, posible vocabulario desconocido, etcétera.

El eje conductor de las estrategias didácticas diseñadas fue el Algoritmo Ejecutivo de Galperin y las etapas que éste propone. Es decir, con base en este algoritmo se diseñaron los diferentes momentos de las sesiones teniendo como apoyo los textos y los elementos de la lengua inglesa mencionados.

3.1.5. Población muestra / condiciones de aplicación.

La aplicación de las estrategias didácticas fue al mismo grupo muestra que se aplicó el material diagnóstico y el cuestionario inicial, es decir un grupo de segundo semestre que al momento de la aplicación cursaban la materia de inglés los lunes y miércoles de 15:00 a 17:00 horas. Debido a que los programas de estudio de la materia actualmente están en proceso de elaboración, la guía de la asignatura es un documento llamado *Segundo acercamiento a los programas de inglés I – IV* que está dirigido a la promoción de las cuatro habilidades de la lengua.

Por lo anterior, y en función de que las estrategias fueron diseñadas básicamente para comprensión de lectura, se le solicitó al profesor titular del grupo que nos proporcionara algunos aprendizajes o contenidos de la asignatura que estuvieran trabajando en el aula a lo largo del semestre y que a su consideración, pudieran ser incluidos en el desarrollo de las estrategias didácticas. Asimismo en cada sesión de trabajo proporcionamos al profesor una copia de la planeación del día incluyendo el texto y las diferentes fases de la sesión.

Respecto a la instrumentación de las estrategias en el aula, se solicitó mediante oficio permiso a la dirección del plantel Oriente para que autorizara la cooperación del profesor y del grupo muestra. Dicha solicitud fue aceptada y se llegó al acuerdo de aplicar las estrategias los lunes de 15:30 a 17:00 hrs con un total de doce semanas incluyendo las sesiones de aplicación de cuestionario, material diagnóstico, nueve estrategias didácticas y la aplicación del material final.

Las sesiones fueron en su mayoría video grabadas con la finalidad de poder analizar lo sucedido en cada sesión, sin embargo, por no ser parte del objetivo de esta investigación, no se reportan resultados de estas grabaciones y su uso fue meramente de análisis: observación del grupo (interés, concentración, participación, etcétera), automonitoreo, capacidad de respuesta del grupo, entre otros elementos.

3. 2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.

En este apartado describiremos el diseño y aplicación de las estrategias motivo de esta investigación. En primer término presentaremos el diseño de acuerdo con el Algoritmo Ejecutivo de Galperin, posteriormente presentaremos a detalle cómo elaboramos los planes de clase de acuerdo con la propuesta de este mismo autor así como las nueve estrategias que se aplicaron a lo largo de doce semanas. Finalmente presentamos resultados parciales de dicha aplicación.

3.2.1 Diseño basado en el Algoritmo Ejecutivo de Galperin

Para el diseño de las estrategias didácticas aquí presentadas, el eje conductor fue el algoritmo ejecutivo de Galperin analizado en el capítulo 1. Además dentro de este mismo planteamiento pedagógico se tomaron como base del diseño y desarrollo los siguientes puntos:

El papel del profesor como un orientador en el mantenimiento del objetivo, es decir, buscamos que las diferentes actividades propuestas brinden un espacio para la reflexión y el debate participativo, pero sin olvidar que es el profesor quien tiene la responsabilidad en el aula de orientar y dirigir las actividades hacia el objeto de estudio. En cada estrategia se buscó que el papel del profesor fuera estimular, alentar e identificarse con el grupo de estudiantes, proporcionar los recursos necesarios para el aprendizaje de acuerdo con las potencialidades e los alumnos. Entre los recursos materiales podemos mencionar las lecturas, papelería, material didáctico pertinente, entre otros. Aunado a ello, buscamos que el profesor compartiera las responsabilidades del proceso de aprendizaje, que propiciara un espíritu crítico y reflexivo en torno al objeto de aprendizaje.

La parte inicial de cada estrategia consistió en la planeación del contenido cultural, de la lengua y de habilidad de pensamiento a desarrollar. Posterior a ello, se seleccionó, entre varias posibilidades, el texto que mejor se ajustara a éstos y con los cuales pudieran hacerse generalizaciones, para que con las diferentes actividades propuestas el estudiante pudiera ir descubriendo particularidades de cada uno de estos elementos.

La elección sobre las habilidades de pensamiento a desarrollar en cada estrategia didáctica propuesta tuvo como base los resultados obtenidos con del material diagnóstico analizado en el capítulo dos.

Para la selección de los conocimientos de lengua nos basamos en aspectos culturales, discursivos y finalmente lingüísticos, teniendo como parámetro al bilingüismo inicial descrito en el capítulo uno de esta investigación.

Como parte de la planeación de las estrategias didácticas buscamos que sistemáticamente en las sesiones hubiera espacio para el análisis y la reflexión. Procuramos crear un clima favorable para la generación de ideas y que los estudiantes se sintieran en libertad de aportar sus propias ideas, interrogantes, de cuestionar, argumentar e incluso plantear sus propias situaciones problémicas.

Particularmente para los aspectos de culturales propios o derivados de la lengua extranjera creamos situaciones problémicas a partir de la información proporcionada por los mismos textos con la finalidad de promover en los alumnos la indagación, la búsqueda, la reflexión y las propuestas de solución para determinados conflictos. Asimismo, procuramos que los estudiantes valoraran la información del texto.

La dinámica de aprendizaje fue generalmente en grupos pequeños, parejas y ocasionalmente, después de algunas actividades en grupos, promovimos la reflexión individual en la que integraron los aportes de los compañeros, la información extraída del texto, la interacción con el profesor.

Podemos resumir los puntos en los que nos apoyamos para el desarrollo de las estrategias didácticas propuestas siguiendo la idea de Bernaza (s/f) en el sentido de que para asegurarnos de que un alumno está orientado correctamente debe tener claro las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué va a hacer? ¿Para qué lo va a hacer? ¿Cómo lo va a hacer? ¿Con qué y quiénes lo va a hacer? ¿Cómo evaluar lo que va a hacer? ¿Cómo va a comunicar los resultados obtenidos?

En el siguiente apartado analizaremos la manera en que materializamos los elementos señalados en esta sección. Para ello diseñamos una propuesta del plan de clase que contenía los elementos a desarrollar durante cada sesión.

3.2.2. Plan de clase.

Para fines de esta investigación, entendemos por plan de clase una planeación concreta de aprendizaje(s), organizada y desarrollada en un tiempo determinado y en función de ciertas capacidades pre- establecidas.

El plan de clase que diseñamos para sistematizar la aplicación de las estrategias contiene los siguientes indicadores:

1. Número de estrategia. Una numeración secuenciada nos indica a primera vista el número de sesión o estrategia. Con ello, podemos inferir la complejidad de la misma, ya que se diseñaron en orden ascendente de complejidad respecto a la habilidad de pensamiento a desarrollar.
2. Texto: Título del texto (s) si es más de uno.
3. Fuente / autor. Generalmente en esta sección encontramos el nombre del autor del texto. Excepcionalmente, si no contamos con él (por haberse extraído de Internet, por ejemplo) colocamos la fuente original del mismo.
4. Dirigida a: Para fines de esta investigación, todas las estrategias fueron diseñadas para estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.
5. Habilidad de pensamiento a promover. En esta sección especificamos la habilidad a pensamiento a promover a lo largo de las diferentes actividades que realiza el grupo.

6. Aspectos interculturales: Señalamos el o los aspectos interculturales que se abordarán en esta estrategia en particular.

7. Lengua. Explicamos brevemente los aspectos de la lengua que consideramos explotables en este texto en particular. Los dividimos en:

a) Aspectos discursivos:

b) Aspectos lingüísticos:

8. Plan por etapas según Galperin. Tomando como base las etapas que sugiere Galperin, esta parte del plan de clase la distribuimos de la siguiente manera:

a) Etapa. Especificamos el momento de la sesión y la etapa que estamos abordando.

b) Propósito. Señalamos el para qué de las actividades propuestas.

c) Acciones. Explicamos qué acciones realizará el grupo para lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento.

d) Método. Está dirigido al cómo se realizarán las actividades.

Como su nombre lo señala, esta estructura de plan de clase es una manera esquemática de presentar la información, es decir, de ninguna manera constituye una receta rígida o inamovible. Por el contrario, y como se verá en el análisis de los resultados parciales, se hicieron modificaciones en el transcurso de la instrumentación con la finalidad de solventar situaciones no previstas en el grupo.

Asimismo, las etapas presentadas son meramente esquemáticas y en su momento se relacionaron unas con otras para ajustarlas a las necesidades del grupo, en ocasiones volvimos a una etapa anterior si se requería o dedicamos más o menos tiempo de lo planeado a una actividad según los requerimientos del grupo.

En la siguiente sección analizaremos detalladamente las estrategias aplicadas al grupo para comparar el avance en los diferentes elementos que intervinieron en los planes de clase y cómo éstos fueron haciéndose más complejos en tanto el trabajo con el grupo avanzaba. Asimismo, presentaremos una secuencia del avance parcial de los alumnos con cada una de las estrategias propuestas.

3.2.3. Diseño e instrumentación de las estrategias didácticas.

En esta sección analizaremos desde la primera hasta la última estrategia didáctica aplicadas al grupo muestra, con la intención de mostrar los avances en cuanto a complejidad en los diferentes aspectos que integraron cada sesión, especialmente en lo referente a las actividades que estimularon el desarrollo alguna habilidad de pensamiento.

Como ya argumentamos en el capítulo uno, las habilidades de pensamiento sólo pueden aislarse para fines de estudio, porque el pensamiento en sí mismo es un proceso continuo. En este sentido las estrategias didácticas que presentamos dan cuenta de las actividades que promovieron determinada habilidad de pensamiento sin que ello quiera decir que no estuvieron otras más involucradas.

En la siguiente tabla presentamos el concentrado de estrategias que se aplicaron en el tiempo que duró la investigación y que se diseñaron a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario aplicado al grupo y con el material diagnóstico, mismos que se presentaron en el capítulo dos.

En esta tabla observamos el número de estrategia, la habilidad de pensamiento que se promovió en la sesión así como los elementos culturales, discursivos y lingüísticos que se abordaron en cada una de ellas. En la sección de anexos se pueden consultar los planes de clase de cada una de las sesiones.

CONCENTRADO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	TEXTO	HABILIDAD DE PENSAMIENTO A PROMOVER	ASPECTOS CULTURALES A DESTACAR	ASPECTOS DISCURSIVOS DE LA LENGUA	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
1	<i>How much is your pet's health worth to you?</i>	Comparación	Posturas culturales ante la enfermedad de una mascota.	Lectura detallada de algunas ideas.	Introducción de vocabulario desconocido por medio de redes semánticas.
2	<i>Aesop's Fables. Story cards</i>	Relación	Refranes populares propios de nuestra cultura y la moraleja.	- Lectura detallada del texto completo. - Vocabulario desconocido por contexto.	Vocabulario desconocido detectado por los mismos alumnos.
3	<i>Eating disorders.</i>	Clasificación	Compara la información del texto respecto a lo que dice pasa en la cultura occidental y sus propias experiencias.	Palabras frases de probabilidad, posibilidad, etc. como indicadores de la credibilidad de los datos presentados	Palabras / frases que indican probabilidad, posibilidad,
4	<i>Haiku.</i>	Pensamiento inferencial (deducir y crear nueva información de los datos percibidos)	Poesía occidental / poesía oriental. Similitudes y diferencias.	Características propias del Haiku como expresión poética	Vocabulario desconocido

5	<i>Following directions.</i>	Pensamiento hipotético (infiere y predice hechos a partir de los ya conocidos y sus relaciones).	Reflexión sobre cómo resuelven un examen.	Lectura detallada / lectura selectiva	Enunciados que indican una orden y / o secuencia.
6	<i>Flow chart</i>	Pensamiento hipotético	Reflexión sobre cómo resolver un problema presentado	Cohesión del texto a partir de secuencias.	Palabras y símbolos que indican secuencia o cronología
7	<i>Mayan predictions</i>	Pensamiento transitivo (ordena, compara y describe una situación para llegar a una conclusión.	Influencias culturales del autor del texto	Encontrar información relevante respecto a las influencias culturales del autor	Palabras de sustitución.
8	<i>The thrill is gone</i>	Pensamiento transitivo	Diferencias culturales ante los tatuajes	Detectar diferentes puntos de vista respecto al tema y aportar el propio.	Tiempo en el que se realizan las acciones que relata el texto.
9	<i>Pneumonia</i>	Pensamiento transitivo.	Comparación entre información de sentido común e información médica	-Cohesión y coherencia del texto. - Organización textual	Palabras que indican conexión de ideas

Asimismo, los planes de clase que se utilizaron para cada sesión contienen los siguientes datos:

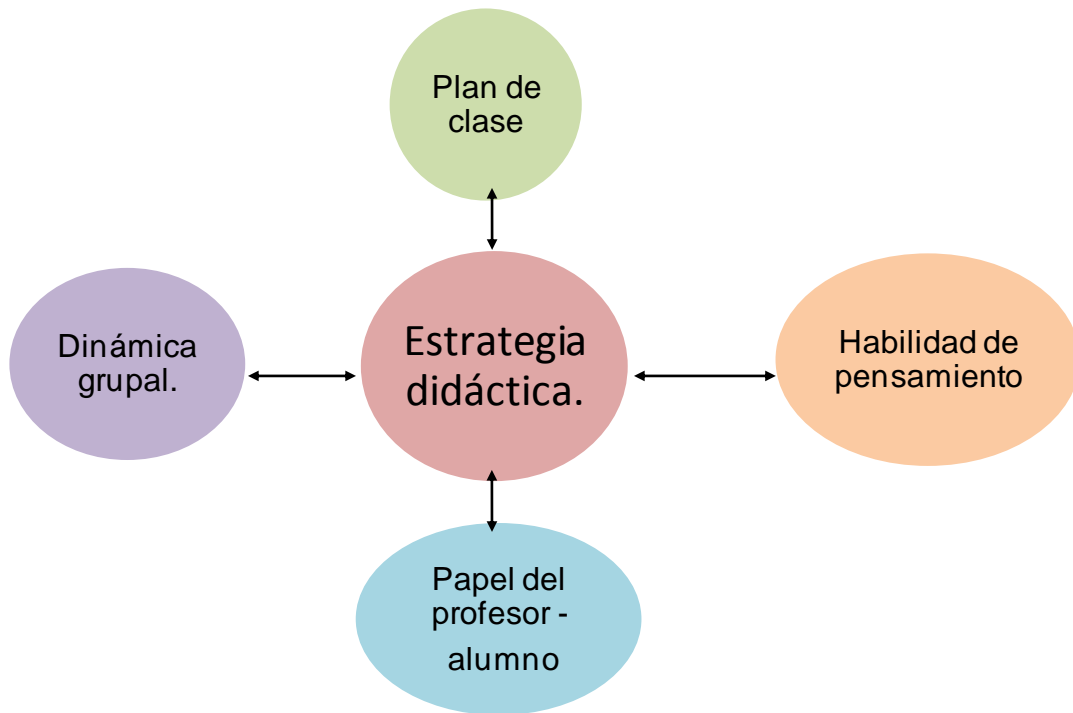
ESTRATEGIA DIDÁCTICA No.

Texto: Autor / fuente: Dirigida a: Habilidad de pensamiento a promover: Aspectos interculturales:
--

Plan por etapas según Galperin

Etapas	Propósito	Acción(es)	Método
Motivacional			
Base orientadora de la acción			
Etapas material			
Etapas verbal			
Etapas mental			

Para la presentación del diseño e instrumentación de estas estrategias seguiremos el siguiente esquema:



Dinámica grupal.

Como dinámica grupal nos referimos a las relaciones establecidas hacia el interior del grupo, entre pares, hacia su profesor titular y hacia la profesora responsable de la aplicación de las estrategias.

a) Relación entre pares. Desde que hablamos con el profesor titular con la finalidad de que nos cediera parte del tiempo con uno de sus grupos, él decidió que en particular este grupo podía funcionar por la buena disposición hacia la materia, por ser un grupo bien integrado y sin conflictos grupales relevantes.

Lo anterior se hizo evidente desde la primera vez que les propusimos participar en el proyecto, todos aceptaron aun cuando fueron informados que su participación no influiría en su evaluación y que ésta era voluntaria.

En general tuvieron buena disposición al trabajo en equipo aunque tendían a reunirse siempre con los mismos compañeros, lo que en ciertos momentos de la investigación tendía a relajar el ambiente de trabajo.

La dinámica grupal descrita permitió que aún cuando en alguna actividad no se llegara a un acuerdo, un punto de vista en común o diferencia de opiniones, lograron separar éstas de sus relaciones personales en la gran mayoría de las veces.

b) Relación entre alumnos y el profesor titular. Uno de los primeros resultados que arrojó el cuestionario que aplicamos en la primera sesión, fue la positiva opinión del grupo hacia la materia y hacia el profesor. Estos mismos resultados los observamos a lo largo del semestre, particularmente en las primeras sesiones en las que los alumnos solicitaban al profesor titular no salirse del salón. Desde nuestro punto de vista, su presencia les daba seguridad hacia la orientación de las actividades (comprensión de lectura) y hacia la profesora que no conocían.

c) Relación entre el grupo y la profesora responsable de la aplicación de las estrategias. Aunque la respuesta del grupo fue positiva desde un inicio, les fue difícil adaptarse a dos formas de trabajo en una sola materia.

Al inicio, solicitaban la presencia del profesor titular e incluso se dirigían a él para aclarar dudas o hacer comentarios. Particularmente, ganar su confianza y aceptación fue una de las tareas que más tiempo llevó a la profesora. Por lo tanto, tomamos la decisión, junto con el profesor titular, que no se presentaría a las sesiones de trabajo sino hasta el final de las mismas, para así contribuir a una mejor adaptación del grupo con la profesora.

Lo anterior tuvo un impacto favorable no sólo en la relación con el grupo, sino en la instrumentación misma de las estrategias y aunque algunos alumnos dejaron de asistir, la mayoría siguió comprometidos y trabajando en las actividades propuestas. Este punto en particular se abordará ampliamente en el apartado de análisis de resultados.

Papel del profesor y del alumno.

En general, el papel como profesor fue de orientador en el sentido de dirigir el proceso de aprendizaje, adecuarlo a las necesidades del grupo e incluso a las

potencialidades de desarrollo. Procuramos ser flexibles en todo momento, escuchar las opiniones del grupo y llevarlas al plano de la argumentación y de la reflexión.

Durante las primeras sesiones, la orientación fue más dirigida dado que uno de los objetivos iniciales fue interesar a los alumnos en la forma de trabajo propuesta para esta investigación, tanto en la orientación de la materia (comprensión de lectura) como en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Una de las tareas necesarias para orientar el trabajo en los términos señalados fue crear un ambiente propicio para la reflexión y la generación de ideas. Lograr que los estudiantes aceptaran leer en inglés textos más extensos que los de sus clases regulares con libros comerciales y que además se expresaran respecto a las ideas contenidas en ellos fue una parte importante en la labor de la profesora.

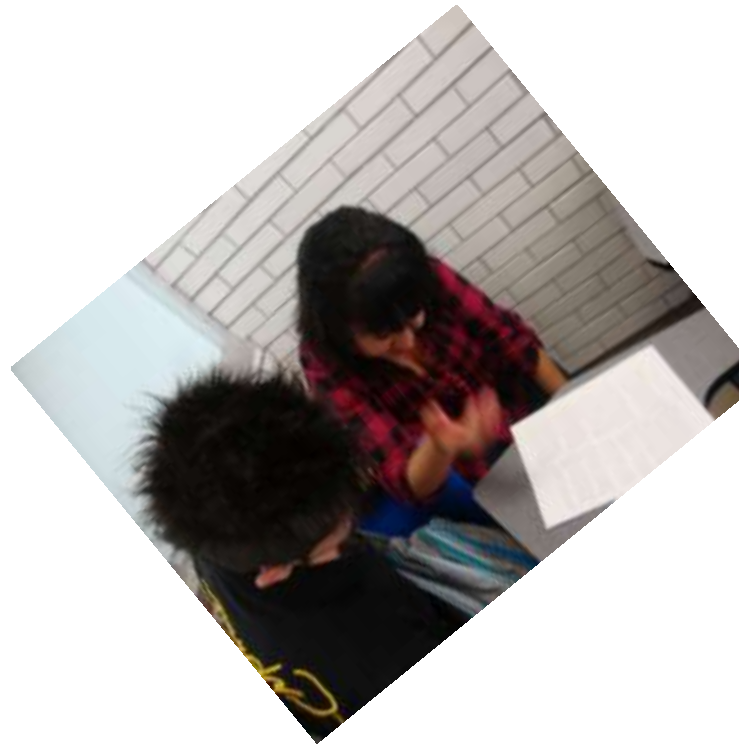
Por otro lado generar un ambiente propicio para la reflexión y análisis de los textos fue otra labor importante porque particularmente en las primeras sesiones los alumnos preferían repetir literalmente las ideas del texto. Expresar opiniones propias argumentadas les resultaba incómodo o poco conocido.

Aunque el Colegio promueve en su modelo educativo la clase taller como la forma sistemática de abordar las materias en el aula, recordemos que el grupo muestra sólo había cursado un semestre, por lo tanto aun no estaban muy habituados a la forma de trabajo del Colegio. Al inicio del trabajo con ellos, preferían instrucciones claras y trabajo muy dirigido a tener que organizarse, tomar decisiones o expresarse.

Paulatinamente los alumnos lograron habituarse a esta forma de trabajo, sus expectativas cambiaron de *¿Qué vamos a hacer hoy?* A *¿Qué vamos a leer hoy?*

Otra resistencia que progresivamente fueron venciendo fue reunirse en equipo o en parejas y lograr acuerdos o formas de trabajo. Al inicio esperaban se les dijera qué hacer, pero progresivamente las instrucciones fueron cada vez más generales

y ellos tomaban mayor responsabilidad en las particularidades de las actividades llegando incluso a proponer cambios en ellas.



Plan de clase y habilidad de pensamiento para la sesión uno.

El Plan de clase de la estrategia didáctica uno lo diseñamos de la siguiente manera:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 1.	
Texto: How Much Would You Spend on a Sick Pet?	
By Tara Parker-Pope	
Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.	
Habilidad de pensamiento a promover: Comparación	
Aspectos interculturales: El valor de una mascota ante una enfermedad.	
Lengua: a) Aspectos discursivos: lectura detallada de algunas ideas que sean útiles para el desarrollo de la clase. b) Aspectos lingüísticos: vocabulario desconocido por medio de redes semánticas.	

Plan por etapas según Galperin

Etapas	Propósito	Acción(es)	Método
Motivacional	Propiciar el interés por el tema de la sesión	Plática informal sobre la importancia y valor de las mascotas. Al mismo tiempo el profesor(a) introducirá vocabulario clave para entender ideas del texto.	Grupal y dirigido por el profesor(a) quien anotará en el pizarrón algunos de los comentarios grupales y el vocabulario clave a manera de red semántica.
Base orientadora de la acción	Comparar entre nuestra cultura y la cultura de E. U. respecto a cómo enfrentamos el problema de la salud de nuestra mascota. Delimitar algunos elementos esenciales para	Entrega del texto. Primera lectura de algunas partes del texto. Se establecen elementos esenciales para hacer una comparación	De manera conjunta, se lee el título, la entrada del texto y se analiza la fotografía. Con base en la entrada, se hace una diferenciación entre nuestra postura y la estadounidense respecto a cómo enfrentamos el problema de salud de nuestras mascotas. A partir de la actividad anterior, se destacan los elementos de una

	hacer una comparación.		comparación.
Etapa material	Resolver primeros problemas	Conformación de equipos. Elaboración de tarjetas de estudio con las principales características de la comparación.	Los alumnos se integran en equipos, ellos deciden quiénes forman parte del equipo. Con base en la etapa anterior, elaboran sus tarjetas de estudio, discuten qué características contendrán.
Etapa verbal	Detectar algunos puntos interculturales comunes y diferentes respecto al tema presentado en el texto	Realización de una lectura detallada de algunas partes del texto (aquellas que sirvan para hacer una comparación intercultural del problema presentado) Análisis de la información contenida en el texto. Discusión del valor de hacer una comparación.	Los alumnos se pondrán de acuerdo si hacen una lectura en equipo (en voz alta) o de manera individual del contenido de las partes seleccionadas del texto. En equipo, analizan la información seleccionada del texto y la comparan con lo que ocurre en nuestra cultura Con base en la información seleccionada, reportan sus conclusiones al grupo con lo que se genera una discusión grupal.
Etapa mental	Valorar posibles aplicaciones de la comparación realizada a nuevos textos.	De manera individual, reportan la utilidad que encontraron al trabajo realizado y cómo lo aplicarían en otros contextos.	Oralmente y de manera voluntaria, hacen sus comentarios respecto a las actividades realizadas y cómo podrían aplicarlo a otros textos.



Tara Parker-Pope on Health

How Much Would You Spend on a Sick Pet?

By [TARA PARKER-POPE](#)



Many pet owners worry they won't be able to afford veterinary care for their pet.



How much is your pet's health worth to you?

Most pet owners say that cost is a factor when deciding whether to seek medical care for a sick dog or cat. And about 40 percent worry they won't be able to afford care when it's needed, according [to a new survey](#) from the Associated Press and the [Web site Petside.com](#).

Most pet owners (62 percent) said they would likely pay for pet health care even if the cost reached \$500, but that means more than a third of pet owners said that might be too much to spend on an animal.

What if the bill for veterinary care reached \$1,000? Fewer than half of pet owners said they were very likely to spend that much at the vet. Only a third said it was very likely they would pay a \$2,000 vet bill.

Once the cost of saving a sick pet reached \$5,000, most pet owners said they would stop treatment. Only 22 percent said they were very likely to pick up \$5,000 in veterinary costs to treat a sick dog or cat.

The poll, conducted in April, involved phone interviews with 1,112 pet owners around the country.

Cat owners were more likely to quit on a pet sooner than dog owners. Among those unwilling to spend \$500 on veterinary care, 26 percent owned dogs and 54 percent had cats. But once costs exceeded \$500, there was no difference between dog and cat owners and their willingness to seek medical care for an animal.

Notably, income level didn't seem to influence feelings about how much to spend on veterinary care. Pet owners who earned less than \$50,000 answered about the same as those earning more money.

<http://well.blogs.nytimes.com/2010/06/09/how-much-would-you-spend-on-a-sick-pet/>

La sesión número uno tuvo como eje conductor la habilidad de pensamiento comparación. Para fines de este estudio, esta habilidad la consideramos como una habilidad básica de pensamiento, aunque más compleja que la observación y la descripción, de acuerdo con Cruz (en Campirán, 2001).

Por ser ésta una investigación cualitativa que se basa en la observación – acción, decidimos que nuestra intervención con las estrategias didácticas partiera de la habilidad básica de la *comparación* tomando en cuenta los resultados presentado en la *Gráfica Comparativa de Habilidades Básicas de Pensamiento* al final del capítulo dos.

Partiendo de la concepción de pensamiento como un proceso, de acuerdo con el marco teórico que sustenta a esta investigación, necesitábamos asegurarnos que las habilidades básicas estuvieran consolidadas en el grupo para posteriormente buscar el desarrollo de habilidades más complejas.

Esta sesión fue dirigida por la profesora, esto debido a que la intención más allá del plan de clase fue establecer y sistematizar una forma de trabajo diferente a la de su clase regular (comprensión de lectura, clase en español, actividades que involucraron habilidades de pensamiento, etc.).

El trabajo por etapas la llevamos a cabo de la siguiente manera:

Etapa motivacional. Este tema ya había sido abordado por la profesora en otros años (aunque no el texto) y comprobado el conocimiento e interés que éste provoca en los alumnos ya que en su gran mayoría tienen una mascota o por lo menos afecto hacia los animales. Propiciar el interés por el tema fue relativamente sencillo. En esta etapa aprovechamos para introducir, por medio de tarjetas imantadas, vocabulario que la profesora sugirió como útil para entender las partes seleccionadas en el plan de clase para las actividades propuestas.

Base orientadora de la acción. Para esta estrategia optamos por una BOA completa, concreta y pre elaborada, esto es, no sólo decidimos en relación al vocabulario a presentar sino también las partes del texto a leer, dirigimos la

comparación con preguntas previamente elaboradas y las tarjetas de estudio las hicieron con base en los elementos que se establecieron en esta etapa.

Etapa material. En esta parte de la sesión, los alumnos empiezan a tomar decisiones sencillas como la conformación de equipos e información a incluir en sus tarjetas de estudio.

Etapa verbal. Aunque las actividades siguen siendo dirigidas por la profesora, los detalles de la realización de cada actividad son decisión del equipo, por ejemplo, una de las actividades fue realizar una lectura detallada (después de una breve introducción por parte de la profesora) y los detalles que ellos decidieron fueron: leer en voz alta o en silencio, un integrante del equipo a la vez o cada quien de manera individual. Esto fue así en cada una de las actividades de esta etapa.

Etapa mental. Esta etapa fue individual para rescatar las opiniones de cada uno, compararlas con las vertidas en la etapa de BOA y observar si las opiniones finales variaron después de las actividades realizadas lo que indicaría que el alumno hizo una reflexión inicial individual, después grupal y finalmente individual, pero esta vez enriquecida por los aportes de los demás integrantes del grupo.

A continuación reproduzco parte de dos opiniones finales.¹⁴

En México algunas personas no cuidan a los animales, pero otras cuidan demasiado a los animales sin importar cuánto cueste.

En esta transcripción, podríamos deducir que la lectura del texto, la discusión grupal y las demás actividades no generaron una reflexión que se observe en el comentario del alumno ya que este mismo comentario lo pudo hacer sin haber leído el texto, incluso sin haber participado de las actividades. Por otro lado, al ser ésta la primera sesión de trabajo también podríamos suponer que no necesariamente es así, es decir, la falta de relación previa con la profesora, el sentido y orientación de las actividades, hablar / escribir para otros, exponer su

¹⁴ Las transcripciones son textuales, exceptuando la ortografía, se respetó el registro de los hablantes.

opinión pudieron ser factores que inhibieron la participación individual de este alumno en particular.

Otra de las opiniones fue:

Yo también creo que en México algunas personas no cuidan lo suficiente a los animales y otras sí, pero creo que es en sí por cuestiones de dinero, o sea, los recursos económicos de los mexicanos no son suficientes como en Estados Unidos.

A diferencia de la opinión anterior, en ésta percibimos un trabajo intelectual del alumno al cuestionar no sólo los valores de una cultura, sino en relación a la economía de un país. Por supuesto el texto no menciona factores económicos como limitantes para decidir sobre la salud de una mascota, sin embargo, sí fue algo recurrente en la discusión oral que se llevó a cabo en el grupo. Los alumnos expresaron en esta actividad que no podíamos comparar los recursos financieros de cada sociedad y uno de ellos mencionó lo siguiente¹⁵:

...para poder gastar esas cantidades mis papás tendrían que vender su casa, yo creo que si ellos (la gente que menciona el texto) tuvieran que vender la suya, tampoco lo harían. No podemos comparar.

Aunque la participación fue dirigida (pocos alumnos participaron espontáneamente) cuando se les solicitó todos participaron aunque con diferentes niveles de elaboración de sus ideas como se observa en los ejemplos presentados.

¹⁵ Las sesiones fueron en su mayoría video grabadas, por eso se tienen los audios que se reproducen

Plan de clase y habilidad de pensamiento para la sesión nueve.

El Plan de clase para la estrategia didáctica nueve fue el siguiente:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 9.	
Texto: Pneumonia. By Louis J. Vorhaus, M.D.	
Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.	
Habilidad de pensamiento a promover: Pensamiento transitivo	
Aspectos interculturales: Comparación entre información de sentido común y médica	
Lengua: a) Aspectos discursivos: Cohesión y coherencia del texto, organización textual.	
b) Aspectos lingüísticos: palabras que indican conexión de ideas .	

Plan por etapas según Galperin

Etapas	Propósito	Acción(es)	Método
Motivacional	Propiciar el interés por el tema de la sesión.	Presentar una serie de diapositivas con partes del sistema respiratorio. En grupo recordar nombres de algunas enfermedades respiratorias.	- La profesora presenta algunas diapositivas con partes del sistema respiratorio y solicita al grupo el nombre de éstas. - Invita al grupo a inferir de qué tema abordará el texto hasta llegar a "enfermedades respiratorias". Solicita ejemplos hasta que se menciona la palabra <i>neumonía</i> .
Base orientadora de la acción	Presentar el tema del texto con ciertos niveles de ayuda.	Proporcionar información incompleta sobre la enfermedad llamada <i>neumonía</i> .	La profesora presenta una tabla con información incompleta sobre la <i>neumonía</i> (causas, síntomas, diagnóstico...) y solicita al grupo la completen de manera individual con la información que conozcan / infieran.
Etapas material	Resolver primeros problemas	Ordena el texto que se le	Se les solicita formen parejas y se les entrega un sobre con un

		<p>presenta en forma de rompecabezas haciendo uso de de las tarjetas de estudio de la sesión anterior. Hace uso de las habilidades adquiridas como inferir, ordenar para llegar a una conclusión.</p>	<p>texto cortado en párrafos. posteriormente se les pide lean cada párrafo, e infieran el orden correcto del texto para que éste tenga coherencia (secuencia lógica).</p>
Etapa verbal	La acción es representada en forma oral por parte del alumno.	Presentar el rompecabezas armado y explicar cómo se llegó a ese orden.	<p>La pareja presenta su “rompecabezas” armado y explica porqué dio ese orden al texto.</p> <p>Al final de esta etapa se presenta el texto original.</p>
Etapa mental		Comparar su tabla inicial con su “rompecabezas” y el texto original.	<p>De manera individual el alumno compara estos tres elementos teniendo como ejes las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo completaste tu tabla inicial? - Si el orden que diste al texto no fue el mismo que el original, ¿qué supones que sucedió? - Si volvieras a hacer la actividad, ¿Qué información del texto incluirías en la tabla inicial?

La sesión nueve fue la última estrategia didáctica que se aplicó a los alumnos. Aunque la complejidad de las actividades fue mucho mayor que la descrita en la sesión uno, el trabajo sistemático permitió que los alumnos se encontraran más identificados con la forma de trabajo, la profesora y la orientación de las sesiones.

La habilidad que se abordó fue la de pensamiento transitivo en la que los alumnos tuvieron que hacer uso de la lectura detallada para dar coherencia al texto, de la comparación, de la inferencia y de la conclusión.

Las primeras sesiones tuvieron una BOA muy dirigida a diferencia de las últimas, particularmente ésta en donde los alumnos fueron capaces de inferir información a partir de la ya existente, por ejemplo al completar la tabla inicial leían algún síntoma e inferían algún otro, o, en la fase material, al armar el “rompecabezas” se guiaban por palabras de cohesión que permitían darle sentido y orden lógico a los párrafos.

En la fase verbal sus intervenciones fueron más espontáneas, más argumentativas y, aunque el tema del texto no se prestaba para la confrontación de ideas, sí hubo algunos comentarios como los siguientes:

El texto menciona que actualmente la neumonía no es mortal, sin embargo la mamá de mi vecina murió de neumonía.

A lo que alguien más respondió:

Es como hemos dicho ya, aquí el asunto económico es todo, porque si vas al Seguro no es lo mismo que si vas a un hospital “de los de acá” (se refería a uno particular) te atienden de volada y sí te salvas.

En la etapa mental creo que se pueden notar avances más significativos ya que al responder las preguntas de reflexión mencionan la inferencia como un aspecto que les ayudó a armar el texto y a completar la tabla inicial.

Respecto a la segunda pregunta (¿por qué el orden pudo haber variado?) una alumna respondió lo siguiente:

Porque el autor sabía qué quería decir primero y qué después porque era su texto, nosotros le dimos orden de acuerdo a nuestra propia lógica y viendo que tuviera sentido, fuimos viendo si embonaban c/u de los párrafos y como no dio resultado, lo leímos para ver si tenía cohesión (sic).

De este comentario podemos sacar algunas conclusiones. La alumna:

Entiende que el autor del texto tiene una secuencia para expresar sus ideas, es decir, sabe lo que quiere expresar y el orden que da a sus ideas parte de la jerarquización de éstas.

Sabe que ella puede dar sentido al texto porque tiene elementos propios (“su propia lógica”) que pueden ser diferentes a los del autor, pero no necesariamente equivocados (se asegura que “tenga sentido”).

Señala que en un primer momento se decidieron por armar el texto como un rompecabezas convencional (“que embonaran las partes”), pero como no dio resultado, echaron mano de elementos abordados en otras sesiones para dar “cohesión” al texto.

Introduce nuevas palabras a su registro como “cohesión” “secuencia” “expresar ideas”. Estos términos fueron frecuentemente utilizados en las sesiones lo que indica que la alumna los ha apropiado y los utiliza en contextos similares.

En la tercera pregunta, otra alumna termina preguntando (se):

...¿Qué neumonía y pulmonía no es lo mismo?

Aunque aparentemente esta pregunta no tiene que ver con la actividad que se le pidió, nos refleja una actitud reflexiva una conexión entre la información que ya tenía y lo que el texto le presenta. Resultaría interesante saber si dio respuesta, de manera independiente fuera del aula, a su inquietud. Desafortunadamente estas reflexiones las entregaban al final de la sesión y, al ser la última, ya no pudimos investigarlo.

En el siguiente apartado hacemos un cuadro comparativo entre la primera y la última sesión para ver el avance en la complejidad de las estrategias y los resultados parciales de éstas.

3.4. Resultados parciales.

En esta sección mostramos un cuadro comparativo (siguiente página) que muestra resultados parciales desde la primera hasta la novena estrategia y hacemos algunas consideraciones en relación a la complejidad de las actividades, la disposición del grupo, diferencias entre los textos presentados y algunos resultados parciales. Los planes de clase para cada una de las estrategias, los textos y material extra diseñado pueden consultarse en la sección de anexos.

En la tabla presentada podemos apreciar avances no sólo en la planeación didáctica sino en el desempeño de los alumnos en las actividades propuestas.

Aunque el análisis presentado es grupal, es decir, no todos llegaron al mismo nivel de desarrollo, en general sí se nota un avance personal respecto a la primera sesión.

La dinámica grupal entre grupo y profesora avanzó sustancialmente y aunque hubo algunas bajas, los alumnos que continuaron fueron constantes. Esto mismo se reflejó en la etapa motivacional ya que cada vez fue menos complicado entusiasmarlos por las actividades.

Otro elemento a destacar dentro de este mismo aspecto, fue la empatía que existe entre ellos, esto facilitó mucho las actividades y el ambiente para las participaciones sin que alguien se sintiera incómodo, expuesto o ridiculizado. Aunque surgieron bromas o risas por algún comentario siempre hubo respeto y cordialidad entre ellos y hacia la profesora.

El proceso de lectura fue un aspecto difícil de involucrar porque no estaban acostumbrados a leer textos en inglés de más de media cuartilla y la mayoría de éstos con temas más complejos que los de sus clases regulares.

Durante las primeras sesiones había renuencia por leer el texto completo o incluso párrafos largos. En respuesta llevamos un texto en español que explicaba brevemente lo que es un *Haiku* y posteriormente nos centramos en tres poemas de este tipo, que por su naturaleza son cortos. Lo anterior con la intención de que

el grupo leyera no en función de la longitud del texto sino de las actividades a realizar. Leer textos tan cortos los motivó a dar sentido a los mismos y a sensibilizarlos sobre la lectura en inglés.

Para la última sesión, la longitud del texto ya no era tema de las sesiones, al igual que el vocabulario o algunos aspectos lingüísticos. Uno de los problemas superados a lo largo de las sesiones fue la ansiedad que les provocaba a algunos miembros del grupo el vocabulario o las estructuras desconocidas. Se involucraron más en el tema, las actividades y en los aspectos culturales.

La participación del grupo fue creciendo paulatinamente en cantidad y calidad. Sus intervenciones se acercaban más al texto y sus argumentos, aunque elementales tomaban en cuenta al grupo, a las ideas del autor y algunos aspectos de su cultura en relación a otra(s).

Por lo anterior expuesto, podemos decir que aunque hasta este momento no se había aplicado el instrumento final para hacer una valoración más sistematizada de los resultados, concluimos en este capítulo que las evidencias reflejadas en las actividades de los alumnos muestran avances significativos en sus formas de pensamiento.

En el siguiente capítulo analizaremos detalladamente el instrumento final, los resultados obtenidos y los avances que el grupo logró. Asimismo, reportaremos las diferencias en resultados con relación al grupo.

CAPÍTULO 4. INSTRUMENTO FINAL.

En este capítulo describiremos los antecedentes y características del instrumento final que nos sirvió como comparativo de los avances logrados por los alumnos después del trabajo realizado conjuntamente con ellos durante un semestre en el que aplicamos las estrategias didácticas abordadas en el capítulo anterior.

Asimismo, compararemos los resultados de la aplicación del instrumento en el grupo muestra en relación con el grupo control a quien no se le aplicaron las estrategias didácticas, pero sí llevaron su clase de inglés de manera regular.

Al final del capítulo presentaremos un análisis cualitativo y comparativo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de este instrumento.

4.1. Antecedentes del instrumento.

El objetivo fue diseñar un instrumento que nos permitiera conocer los avances del grupo muestra después de la aplicación de las estrategias didácticas presentadas en el capítulo anterior y, por otro lado, que este mismo instrumento nos permitiera dar cuenta de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes miembros del grupo.

Para la elaboración de este instrumento seguimos los mismos criterios que para el instrumento diagnóstico, es decir, la base fue el mapa cognitivo propuesto por Feuerstein y abordado en el capítulo dos; sin embargo, y dadas las particularidades de este instrumento, se hicieron algunos ajustes al diseño:

- a) Buscamos que el tema y actividades fueran familiares a los alumnos, sin embargo evitamos imágenes fuera de las presentadas en el texto mismo, es decir, se presenta un texto con las imágenes originales sin ninguna manipulación.

- b) De las posibles manifestaciones del lenguaje utilizamos básicamente la manifestación verbal.
- c) Las actividades involucran habilidades de pensamiento de segundo nivel puesto que el objetivo es valorar los avances en las habilidades de pensamiento de este tipo.
- d) Al igual que en material diagnóstico, en cada una de las actividades involucramos una habilidad cognitiva en particular, sólo que esta vez no se evaluaron habilidades de pensamiento básicas por considerar que se encuentran rebasadas.
- e) El nivel de complejidad de la tarea o actividad va en aumento según avanza el alumno en el material, sin embargo, ninguna actividad rebasa la complejidad de la habilidad de pensamiento que evalúa.
- f) El nivel de abstracción es considerable ya que más allá de la información que proporciona el texto, nos interesó valorar las reflexiones hechas por los alumnos a partir de la información del mismo. Por otro lado, cuidamos que elementos concretos estuvieran presentes para guiar al alumno respecto a la tarea que se le pide.
- g) Al igual que el material diagnóstico, este material está diseñado para ser terminado por el alumno en 30 – 40 minutos. Por lo tanto, cuidamos que hubiera familiaridad en el tema, las imágenes, que las formas de comunicación (lenguaje) fueran las conocidas por los alumnos (imágenes y texto académico), instrucciones claras y precisas para que el nivel de eficacia con la que se ejecutan las tareas solicitadas no rebasaran el tiempo establecido y, a la vez, que evaluaran las habilidades de pensamiento para las que fueron diseñadas.

A diferencia del primer instrumento, el texto elegido fue en inglés puesto que las estrategias se basaron en textos en inglés y el objetivo de esta investigación es precisamente dar cuenta de cómo el aprendizaje de una lengua extranjera expande las habilidades cognitivas, ya que, como se analizó en el capítulo 1, diversos estudios han concluido que el aprendizaje de una o varias lenguas diferentes a la materna incrementan la capacidad cognitiva del individuo y que además promueve el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.

Teóricos como Bialystok (2010) y Hossein (2002) sugieren, de acuerdo con sus investigaciones, que una persona con algún grado de manejo en un idioma extranjero produce efectos cognitivos positivos y que desarrollarán un cálculo mental más complejo y mejor equipado.

Por lo anterior, podríamos deducir que aprender una lengua extranjera es en sí mismo una garantía de desarrollo de habilidades cognitivas per se. Sin embargo, en esta investigación, uno de nuestros supuestos es que si bien el aprendizaje de una lengua extranjera es un factor para desarrollar habilidades de pensamiento, aprenderlo con el enfoque propuesto en esta investigación, con estrategias didácticas con un respaldo teórico que promuevan el aprendizaje de la lengua y, a la vez, el pensamiento reflexivo y crítico, potencializará las capacidades cognitivas de los alumnos, llevándolos a zonas de desarrollo próximo cada vez más complejas.

Desde esta perspectiva, es entendible que el material diagnóstico se hiciera sólo en español, ya que el objetivo era establecer qué habilidades de pensamiento tenía consolidadas el grupo muestra y cuál era su zona de desarrollo próximo.

A diferencia de ese primer instrumento, en este instrumento final se insertaron los elementos que sustentan esta investigación: una metodología didáctica consistente, el uso de una lengua extranjera que priorice las competencias pragmáticas y comunicativas sobre las lingüísticas, actividades tendientes a activar habilidades de pensamiento reflexivas y críticas.

El nivel de inglés, por lo menos a nivel lingüístico, que utilizamos tanto en los textos de las estrategias didácticas como en este instrumento fue un nivel inicial, con énfasis en la comprensión de lectura, básicamente por dos razones:

Como mencionamos en el capítulo 1, el Plan de Estudios Actualizado del CCH (UNAM, 1996) reconoce en la lectura tanto en lengua materna como extranjera un medio para hacerse de conocimiento y cultura.

Por otro lado, al momento de esta investigación, las clases de inglés en el Colegio se amplían a las cuatro habilidades de la lengua (leer, escuchar, escribir y hablar) teniendo como documento guía el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés (SAPIs) que como ya mencionábamos, en cuanto a alcance meta de adquisición de la lengua se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) en el nivel A2, que es el nivel de un usuario básico. Su objetivo es:

El usuario básico es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son particularmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (MCER:38).

En cuanto al nivel a alcanzar en comprensión de lectura, el MCER señala para A2:

Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas. (CVC,p. 44).

Al analizar los dos puntos anteriores, encontramos un conflicto entre lo propuesto por el modelo educativo del Colegio en cuanto a la finalidad de la lectura y los alcances de ésta con el Nivel A2 del MCER.

Por lo tanto, decidimos que una manera de lograr nuestro objetivo era diseñar las estrategias didácticas y el instrumento final teniendo como eje a la comprensión de lectura en los términos del modelo educativo del CCH, pero sin perder de vista que los alumnos tenían en el momento de la aplicación de estas estrategias un nivel A1, puesto que son alumnos de segundo semestre.

Así, este instrumento se diseñó basado en la comprensión de lectura con el fin de ser congruentes con las estrategias didácticas diseñadas y tener los mismos elementos de comparación. Precisamos que la priorización de la lectura sobre las otras habilidades fue para fines de organización y sistematización de resultados exclusivamente.

Las habilidades de pensamiento que se abordaron en este material son de segundo nivel o complejas porque promueven pensamiento reflexivo y crítico y son las mismas que se abordaron a lo largo del semestre con las diferentes estrategias didácticas.

Puntualizamos que para fines comparativos este instrumento se aplicó a la misma población con la que se trabajó durante el semestre. Aunado a ello, se aplicó a un grupo control para tener mayores elementos de comparación entre el grupo que trabajó con las estrategias y otro grupo regular que no tuvo trabajo con las estrategias presentadas.

En el siguiente apartado describimos a detalle las partes del instrumento y las particularidades de cada sección.

4.2. Descripción del instrumento.

Este apartado está dirigido a describir las características del instrumento final y analizar la estructura del mismo.

Las habilidades de pensamiento a evaluar con este instrumento son aquellas denominadas complejas o de segundo nivel. Específicamente nos centramos en los diferentes tipos de razonamiento:

- Razonamiento inferencial como la habilidad para deducir y crear nueva información de los datos percibidos.
- Razonamiento hipotético en el sentido de la habilidad para inferir y predecir hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.
- Razonamiento transitivo, es decir, la capacidad para ordenar, comparar y describir una situación de manera que se pueda llegar a una conclusión. Este tipo de razonamiento es deductivo y permite inferir nuevas relaciones a partir de las existentes.

Inicialmente propusimos incluir al razonamiento silogístico, sin embargo, dado que las estrategias didácticas aplicadas cubrieron los tipos de pensamiento arriba señalados, decidimos diseñar nuestro instrumento en función de dichas habilidades.

Para la elaboración del instrumento final decidimos basarnos en un texto de temática controversial de tal modo que pudiéramos incluir actividades que se prestaran a la confrontación de ideas, a la comparación de argumentos, deducir información, predecir hechos y expresar conclusiones. Es decir, un texto que nos permitiera incluir las diversas formas de razonamiento.

La elección del texto tuvo en consideración, el tema de interés para los alumnos, que fuera controversial, el nivel de inglés fuera inicial (tomando en cuenta su programa de estudio), con una estructura sencilla y vocabulario conocido.

Si bien la elección del texto fue importante, lo fue más que a partir de éste, las actividades presentadas promovieran en el alumno la reflexión, el razonamiento. La temática del mismo es conocida por los alumnos y aunque no es un texto propiamente académico, lo consideramos adecuado para los fines que perseguimos.

A lo largo de la investigación, proporcionamos a los alumnos una amplia variedad de textos y temáticas por lo que consideramos que en este punto es capaz de percibir la seriedad de las fuentes de información. Por tanto, aunque académicamente el texto no es de gran valor, uno de los propósitos es identificar si el alumno utiliza este elemento en su discurso.

En el siguiente apartado describiremos las actividades que incluimos en este instrumento y el objetivo que cubrió cada una de ellas.

4.2.1. Descripción de las actividades.

Como ya mencionamos en la introducción de este capítulo, las actividades propuestas en este material las diseñamos en función del mapa cognitivo propuesto por Feuerstein siguiendo los mismos principios que el Instrumento diagnóstico inicial.

El instrumento está diseñado de la siguiente manera:

- La actividad 1 (Sección I) tuvo un doble propósito: por un lado crear (recrear) la etapa motivacional para preparar al alumno hacia la lectura. Por otro lado, la redacción de esta instrucción inicial estuvo en términos de *tu opinión y lo que conozcas del tema*. Ambas expresiones fueron utilizadas sistemáticamente durante las sesiones de tal manera que el

alumno se habituara a expresar su opinión aun antes de la lectura del texto. Al igual que en el instrumento diagnóstico, se le solicitó que fundamentara su respuesta ya que esto nos dio elementos para explorar a través de su discurso, qué tipo de razonamiento utilizó principalmente.

- La sección II actividades 4, 5 y 6 invitó al estudiante a leer el texto de manera detallada y a tener un acercamiento con las ideas expresadas en él. Para fines de esta investigación, esta sección nos permitió valorar la capacidad lectora del alumno y no necesariamente algún tipo de razonamiento. Sin embargo la inclusión de estas actividades fueron imprescindible para el alumno porque guió su lectura, le dio elementos para leer con un propósito y de manera contextualizada.

- La actividad 7 de la sección II valoró la capacidad del alumno de crear nueva información a partir de la ya existente, es decir, hace uso del razonamiento inferencial para crear nueva información a partir de los datos percibidos. Por otro lado, esta actividad le permitió comparar, ordenar y describir una situación presentada, para emitir un juicio o conclusión de manera justificada y reflexiva, por tanto, para que el alumno concluyera satisfactoriamente esta actividad tendría que hacer uso de un razonamiento transitivo.

- La sección III la diseñamos teniendo como objetivo que el alumno mostrara su capacidad de reflexionar, argumentar y expresar su opinión basándose en el texto, en sus reflexiones y en su capacidad argumentativa. Esta sección la diseñamos para que el alumno hiciera uso de sus capacidades de razonamiento inferencial, hipotético y transitivo.

La organización presentada es meramente esquemática, porque como hemos fundamentado a lo largo de esta investigación, las habilidades de pensamiento no se pueden aislar, sino que interactúan unas con otras.

En el siguiente apartado, haremos un análisis cualitativo y comparativo de los resultados obtenidos en el grupo muestra y en el grupo control. Al igual que en el instrumento inicial queremos enfatizar que los resultados pueden y tiene varias lecturas, especialmente si nos centramos en un análisis cualitativo. Por ello, el análisis presentado está en función directa de los objetivos de esta investigación.

4.3. Análisis de resultados.

El análisis de resultados de esta sección se presentará en dos momentos: un análisis cualitativo de los resultados obtenidos con el instrumento final en el grupo muestra y en el grupo control. Por otro lado, presentaremos un comparativo entre ambos resultados.

La finalidad de ambos análisis es tener elementos sólidos que respalden los resultados de esta investigación y así determinar si los supuestos de la misma se cumplen, es decir, si a través de estrategias didácticas para la materia de inglés es posible promover pensamiento reflexivo y crítico que señala el perfil de egreso del Colegio de Ciencias y Humanidades.

4.3.1. Análisis cualitativo de resultados.

La aplicación de este instrumento la realizamos primero al grupo muestra y después de la última estrategia didáctica. No hubo instrucciones verbales, sólo se les entregó el material para trabajar de manera individual y los alumnos procedieron a leer las instrucciones. La primera alumna en entregar el material tardó 35 minutos en contestarlo y los últimos dos lo entregaron después de 47 minutos.

Por lo que observamos durante la aplicación de este instrumento, las actividades de la primera sección y hasta la pregunta 6 cumplieron su objetivo, es decir, resultaron motivantes y prepararon al alumno a reflexionar sobre el tema del texto.

Una observación inicial en relación a esta primera parte del instrumento es que, aunque en lo posible se respetó el Segundo Acercamiento al Programa de Inglés II, los alumnos demostraron capacidad suficiente para aplicar algunas estrategias de lectura que compensaran el desconocimiento de alguna estructura o vocabulario. Estas habilidades, sistemáticas en las estrategias aplicadas durante esta investigación, fueron apropiadas y utilizadas por los alumnos para comprender las ideas del texto.

La pregunta 7 y la tercera parte del material fueron a las que más tiempo dedicaron; algunos alumnos, se detenían a pensar antes de escribir, otros volvían al texto y otros más borraban y reescribían sus respuestas.

Haciendo un breve comparativo entre las actividades e instrucciones del instrumento inicial y el final podemos destacar que aparte del cambio de la lengua entre español en el primer instrumento, e inglés en el segundo, el texto es mucho más extenso, las actividades son visiblemente menos guiadas, son más cortas las instrucciones, pero más complejas las actividades y requieren de mucho más trabajo intelectual por parte del alumno.

El análisis de los resultados aquí presentados se deduce a partir del discurso de los alumnos. Lo anterior porque consideramos que la manera más directa de observar y analizar su pensamiento es a través de su propio discurso, es decir, siguiendo a Vygotski (en Daniel, 2009), el desarrollo de conocimiento es resultado de la interacción del individuo con las sociedad, por medio de instrumentos psicológicos como el lenguaje.

Asimismo, de acuerdo con el marco teórico que sustenta esta investigación, la lectura implica necesariamente la comprensión de las ideas contenidas en un texto para, a partir de ésta, reflexionar, opinar, tomar una postura ante lo que se lee (Devine, 1986) y la manera de expresar esa reflexiones y opiniones, es a través del lenguaje.

Tanto en la primera como en la tercera parte del instrumento, los alumnos tienen que hacer uso de su capacidad de deducir y crear información, inferir y predecir

así como ordenar, comparar y describir para llegar a conclusiones, es decir, hacer uso de los diferentes tipos de razonamiento descritos en la sección anterior. Con base en estos elementos hicimos el análisis de las respuestas de los alumnos. Entre lo más representativo destacamos los siguientes aspectos:

Al elaborar juicios (razonamiento transitivo, básicamente) destacan reflexiones hechas sobre posibilidades que pudieron generar ciertas conductas. Por ejemplo, a la pregunta ¿Qué opinas de este tipo de personas (asesinos seriales)? Un alumno respondió:

A primera vista podría decir que son unos sanguinarios, pero normalmente hacen esto por alguna clase de trauma en la infancia

Otra alumna escribió:

Pues es complicado como llegaron a matar, al parecer no tienen conciencia de lo que está bien y de lo que está mal.

Uno más escribió:

Pues es gente enferma o están enfermos y necesitan ayuda profesional.

Esta pregunta es de la primera sección, es decir, antes de leer el texto. Por tanto sus respuestas son producto de lo que piensan y no de la lectura. Lo remarcable de estos ejemplos es que sus respuestas muestran cierta elaboración, atribuyen causas multifactoriales (niñez complicada, enfermedades mentales, falta de conciencia). Una de estas respuestas, incluso, va más allá al decir explícitamente que no se trata de descalificar y describirlos como *sanguinarios*, sino que hay que fijarse en las causas.

En general, estas respuestas reflejan que aunque no justifican dicha conducta ni se identifican con ella, intentan buscar explicaciones que den respuesta sin descalificar, ofender, o emitir juicios de valor sin fundamento.

A partir de los resultados arrojados en esta parte del instrumento y de los discursos analizados, podemos concluir que los alumnos, aun antes de leer el

texto, hacen ciertas comparaciones y llegar a conclusiones aunque sea de manera parcial.

Al comparar los resultados de estas actividades con las actividades diseñadas en el instrumento inicial con el mismo propósito se notan a primera vista grandes diferencias.

Otra de las preguntas que arrojó respuestas interesantes para este análisis fue la referente a la pena que impondría si descubrieran la identidad del asesino (pregunta 7) y que argumentaran sus respuestas. Entre las respuestas más representativas están las siguientes:

...Las elegí (las penas) y las asigné de acuerdo al cargo o lugar social que tenían (los culpables).

Si fuera de la familia real propondría que lo mataran... porque es rico, con ese nivel ¿por qué habría de matar? Sólo por diversión y no digo que no tenga una enfermedad mental, pero los asesinos seriales son demasiado inteligentes.

Si fuera un médico, sólo lo encerraría ya que pudo haber matado quitando órganos a gente que se podría decir son escoria, para dárselo a gente que en serio lo necesitan (sic).

Si fuera el pintor lo encerraría, porque pudo haber sido una persona incomprendida en su arte.

Otra respuesta fue:

Si fuera de la familia real la pena sería que ya no fuera parte de la familia real porque de este modo ya no tendría poder y sería encarcelado.

Si fuera el médico el castigo sería ya no dejarlo ser médico de esta manera ya no podría trabajar y quedaría en quiebra y así podría ser encarcelado.

Si el asesino fuera el pintor el castigo sería asesinarlo porque todavía tuvo el descaro de pintar a sus víctimas después de haberlas descuartizado.

Analizando estas diferentes respuestas podemos detectar algunos puntos de análisis. El primer reporte indica la relación que el alumno hace entre status social y castigo. Definitivamente no encuentra justificación para el miembro de la familia real, aunque sí para el médico y el pintor. Su escala de valores interfiere directamente con sus argumentos aunque los tres casos tratan de un asesino

serial, la justificación cambia de acuerdo con lo que socialmente representa. El aspecto cultural también se encuentra presente.

El segundo caso está más ligado a los problemas sociales actuales. En los casos de la realeza y del médico, primero les quitaría su poder y después los encarcelaría. Es decir, asocia el poder con la impunidad, igual que el prestigio social y poder adquisitivo, en su lógica de pensamiento primero debe despojarlos de su poder para después castigarlos.

En el caso del pintor, lo considera sin prestigio ni poder, de allí que es mucho más fácil tomar la decisión de matarlo en lugar de llevarlo a la cárcel.

Creemos que este escrito refleja la realidad social que el alumno está viviendo, en donde asocia poder, prestigio y dinero a impunidad. Para que alguien pueda ser procesado es requisito que no tenga ninguno de estos tres elementos. Este mismo alumno señala en su respuesta de la sección III (Explica de qué manera elegiste tus sugerencias de castigos y por qué las elegiste)...*pensando de qué manera sufrirían más, de una forma que paguen por sus actos.*

En este sentido podría deducirse que este alumno considera que existe mayor sufrimiento en quitar el poder, el status o el dinero que en quitar la vida. Si el asesino no cuenta con ninguno de estos tres recursos, entonces la vida es su forma de pago.

Estamos convencidos que estas reflexiones tienen su origen en el entorno social en que el alumno se encuentra, ya que no son respuestas aisladas de un alumno, sino que se repiten y no sólo en este instrumento sino en las discusiones generadas en las estrategias como el caso reportado en relación al texto *Pneumonia* en el que destacaban los alumnos que dependía de la capacidad económica el que esta enfermedad fuera mortal o no.

Los reportes presentados indican que el nivel de argumentación de los alumnos fue en aumento, que independientemente de las valoraciones que hagan existe una justificación en sus respuestas más allá de que estemos de acuerdo con ellas

o no. Es evidente que sus argumentos pueden sonar rudimentarios, poco elaborados, pero a diferencia de lo reportado en el instrumento diagnóstico, ya existen, se encuentran presentes en un 100% de los alumnos.

En el instrumento inicial, la sección referente a habilidades de segundo nivel o complejas no fue contestada, en su mayoría, por los alumnos y aquellos que contestaron no recurrían a la argumentación o a la reflexión. De estos resultados iniciales es que se tomó la decisión de consolidar primero algunas formas de pensamiento básicas como la descripción aun cuando no era el objetivo de esta investigación.

Con base en los elementos analizados, podemos afirmar que la ZDP del grupo avanzó considerablemente y que si bien falta consolidar formas de pensamiento como el razonamiento silogístico, la capacidad de análisis síntesis y la diferenciación¹⁶, estamos convencidos que tienen elementos necesarios para poder acceder a ellos si el trabajo continuara.

Este mismo instrumento se aplicó al grupo control que no tuvo ninguna sesión con las estrategias de aprendizaje aplicadas al grupo muestra. Fue elegido al azar y las únicas condiciones fueron que cursaran el mismo semestre que el grupo muestra y que hubieran tenido clases regulares a lo largo del semestre.

El nivel de dominio de la lengua fue similar al del grupo control, sin embargo, su comprensión de las ideas contenidas en el texto se notó más fragmentada, es decir, comprendieron algunas ideas aisladas, pero les fue difícil reconstruir el texto como un todo.

Aunque hubo comprensión de ideas, el procesamiento que hicieron de la información obtenida fue diferente ya que, en general, no utilizaron esta información para emitir sus juicios.

¹⁶ Habilidades de pensamiento que originalmente estaban planeadas incluir dentro de esta investigación, pero que por cuestiones de tiempo tuvieron que reajustarse para incluir algunas habilidades básicas.

De manera casi homogénea, sus respuestas parten de juicios de valor socialmente aceptados más que una reflexión personal, por ejemplo un alumno escribió

Hay que castigarlos de acuerdo a lo que sea justo en cada caso, que los maten porque ya que no hay ley que los mantenga en orden.

Esta respuesta nos habla de los infractores de la ley en general, no del caso presentado en el texto. Su opinión la emite sobre su realidad social actual y no sobre un asesino en serie del siglo XIX.

A diferencia del grupo muestra, sus respuestas nos reflejan poca capacidad de deducir y crear información a partir del texto y por lo tanto, su nivel de conclusión se basa en sentido común más que en razonamiento a partir de la información del texto.

A la pregunta *¿Qué castigo impondrías y por qué?* Otro alumno escribió:

Prisión de por vida por la atrocidad del crimen y el retar a la policía.

Uno más “argumentó” lo siguiente:

Al miembro de la realeza lo castigaría con la pena de muerte, al médico que pagara su sentencia en una cárcel de alta seguridad, al pintor meterlo en un manicomio, porque considero que es lo justo en cada caso.

A la pregunta *¿Qué opinas de este tipo de personas?*, encontramos respuestas como la siguiente:

Yo pienso que un asesino no sabe lo que tiene o quiere o simplemente lo hace por hacer y afectan a los demás de una u otra (sic).

Las respuestas presentadas no son aisladas, son un reflejo del grueso del grupo. El problema no fue la barrera del lenguaje o la comprensión del texto ya que al comparar esta sección con las respuestas del grupo muestra no encontramos diferencias significativas, aunque sí fragmentadas.

Las respuestas descritas arriba del grupo control podrían haberse presentado aún sin la lectura del texto ya que son producto de sus valores personales y no de la reflexión acerca de la información proporcionada por el texto.

Lo anterior nos permite adelantar algunas conclusiones respecto a la importancia de hacer del desarrollo de habilidades de pensamiento el hilo conductor de la materia de inglés del CCH. Esta investigación sugiere que si bien el dominio de una lengua extranjera es importante para el desarrollo de habilidades de pensamiento, el manejo que se dé en clase del aprendizaje de la lengua extranjera va más allá de contenidos y reglas.

En el siguiente apartado presentamos algunos comparativos entre el grupo muestra y el grupo control respecto a los resultados arrojados a lo largo de esta investigación.

4. 3. 2. Análisis Comparativo de resultados.

Aunque uno de los objetivos de esta investigación es determinar si a partir de estrategias didácticas en una lengua extranjera se puede promover el desarrollo de habilidades cognitivas, consideramos importante incluir en este análisis de resultados cinco ejes que estuvieron presentes en cada una de las estrategias diseñadas y aplicadas al grupo:

Nivel de dominio de la lengua inglesa. Como ya adelantamos en el apartado anterior, en este sentido no existen diferencias significativas, ambos grupos fueron capaces de extraer las ideas más relevantes del texto, lograron localizar la información requerida para completar la información solicitada y en general no hubo problemas con el vocabulario o las estructuras lingüísticas del texto.

Habilidades de pensamiento. De acuerdo con los resultados podemos afirmar que aunque de manera inicial, los alumnos del grupo muestra fueron capaces de deducir información, por ejemplo, deducen que un asesino serial debe tener una enfermedad mental, una inteligencia más allá de la media, alguna inadaptación social, etc.), comparar y describir situaciones (comparan a los posibles asesinos

para determinar el castigo de acuerdo con ciertos valores como status o prestigio social) así como predecir hechos a partir de lo que conoce (por ejemplo, de acuerdo con su realidad, alguien que no posee poder, prestigio o fortuna puede ser objeto de castigo).

En el grupo control no detectamos respuestas que pudieran ser sometidas a análisis relacionado con habilidades de pensamiento de segundo nivel. En general, sus respuestas nos reflejaron al grupo muestra al inicio de esta investigación. Es decir, consideramos que en este aspecto el grupo control no tuvo un avance significativo.

Aspectos culturales. En el grupo muestra es reiterativa la referencia que hacen a la escala de valores de la sociedad en la que se desenvuelven para emitir juicios o hacer reflexiones. En algunos casos también se refleja la asociación que hacen de factores externos como enfermedad, desequilibrio mental, ambiente adverso, etc. con la conducta criminal.

En el grupo control, también se refleja la sociedad en la que viven al emitir sus respuestas como al afirmar que actualmente la policía se encuentra rebasada por los criminales. Sin embargo también encontramos respuestas que no reflejan una reflexión sobre el problema presentado, por ejemplo, el alumno que respondió que emitió su juicio respecto al castigo que merecen porque eso es lo justo.

En la tabla siguiente observamos un análisis comparativo de manera esquemática:

ELEMENTO A DESTACAR	GRUPO MUESTRA	GRUPO CONTROL
Nivel de manejo de la lengua inglesa	Su nivel de dominio, aunque de manera fragmentada, permitió que obtuvieran las ideas más representativas del texto.	Su nivel de dominio permitió que obtuvieran las ideas del texto sin mayores problemas.
Deducir y crear información	Aunque de manera inicial, el grupo fue capaz de crear información a partir del contenido del texto.	Aunque las ideas del texto fueron parcialmente extraídas, la información no fue usada al momento de hacer deducciones.
Predecir hechos a partir de los ya conocidos	La predicción estuvo presente al deducir e inferir posibles causas de las conductas criminales.	Las respuestas estuvieron conducidas por lo inmediato, no se reflejó un análisis de la información, por lo tanto no hubo predicciones.
Ordenar, comparar y describir situaciones	Hubo comparaciones definidas, se describieron situaciones reales y potenciales.	Las respuestas, cuando las hubo, estaban divorciadas del texto y se concretaron al momento presente más que a la información del texto.

Aspectos culturales	Se destacaron valores socialmente aceptados, juicios emitidos a partir de una realidad social concreta.	Aunque algunos rasgos de su realidad social se ven reflejados en sus respuestas, no hay conexión con la información del texto.
---------------------	---	--

A lo largo de este capítulo hemos analizado los resultados de esta investigación. Aunque sólo reportamos el análisis hecho del instrumento final, en realidad lo aquí reportado es la síntesis de la investigación en su totalidad.

Durante esta investigación se aplicó un cuestionario para alumnos que fue una de las bases para el diseño y elaboración de un instrumento inicial. Con los resultados de ambos, pudimos establecer la Zona de Desarrollo Próximo del Grupo y, a partir de estos resultados, elaborar nueve estrategias didácticas tendientes a desarrollar habilidades de pensamiento complejo o de segundo nivel y consolidar algunas habilidades de primer nivel.

Finalmente, después de este largo proceso, diseñamos, elaboramos aplicamos y analizamos el resultado del instrumento final objeto de este capítulo. En el siguiente capítulo destacaremos conclusiones generales de esta investigación así como los alcances y limitaciones de la misma.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.

En este capítulo final presentamos algunas reflexiones de lo que ha sido el proceso de investigación y los resultados obtenidos a la luz de nuestros supuestos iniciales, de las teorías y autores que le dieron soporte y enmarcadas en el perfil de egreso del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las conclusiones aquí vertidas son producto de un trabajo de investigación sólido pero no acabado, por tanto, más que conclusiones categóricas, lo que aquí expresamos son reflexiones en torno a los resultados de la instrumentación de una propuesta que generamos en respuesta a una problemática detectada a lo largo de la experiencia como docente del Colegio.

5.1. Reflexiones en torno al marco teórico de esta investigación.

El modelo educativo del Colegio propone un perfil de egresado en el que prioriza un pensamiento reflexivo y crítico. Para ello, entre otros elementos, cuenta con un mapa curricular organizado en áreas, una de ellas la de lenguaje y comunicación en la que se ubica la materia de inglés.

A lo largo de la experiencia como docente de la materia de inglés detectamos que si bien el plan de estudios señala que esta materia contribuye al logro de dicho perfil, los elementos de cómo lograrlo quedaban un tanto al criterio del docente. Por otro lado, y de acuerdo con estadísticas que en su momento analizamos, detectamos que apenas un poco más del 50% de la población del Colegio concluyen el bachillerato en tiempo y forma.

Así, con estos ejes (modelo educativo del Colegio, la materia de inglés y los resultados de egreso) decidimos dirigir nuestra investigación a la creación de un puente entre la materia de inglés y el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico. Es decir, diseñamos una propuesta concreta de estrategias didácticas para la materia de inglés que promoviera el desarrollo de habilidades

de pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes a la par que adquiría habilidades sobre la lengua inglesa en un sentido comunicativo y cultural.

En el desarrollo de esta investigación hacíamos eco a la afirmación de Kozulin (en Daniels, 2009) en relación a que el desarrollo del pensamiento debería ser la columna vertebral de cualquier programa de estudios. Teniendo esto como objetivo, nuestra propuesta la basamos en el algoritmo ejecutivo de Galperin quien sugiere una serie de etapas a considerar en el desarrollo de un curso para que los aprendizajes realmente transformen el pensamiento del alumno.

En este sentido consideramos que cada etapa es importante porque además nos permitió diseñar estrategias didácticas basadas en la teoría de la actividad. Con estos dos elementos logramos estrategias tendientes a que el alumno se apropiara del conocimiento desde lo inter psicológico y lo intra psicológico.

El mapa Cognitivo de Feuerstein fue otro pilar de esta investigación, ya que a partir de su teoría, elaboramos el material diagnóstico, mismo que nos permitió tener un acercamiento a las formas de pensamiento del grupo muestra.

De igual manera que nosotros lo hicimos, consideramos que antes de iniciar un curso es imprescindible que el profesor tenga una idea muy concreta de cómo piensan sus estudiantes para así determinar la zona de desarrollo próximo en la que se encuentran y entonces, tener elementos para diseñar su curso, materiales y estrategias.

Centrar las estrategias diseñadas en la comprensión de lectura fue, en términos generales acertado porque rescató el sentido de la lectura como una forma viable de promover en los alumnos la reflexión y el pensamiento crítico, aspectos fundamentales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. No obstante resultó un reto para los alumnos y para nosotros como diseñadores y aplicadores de las estrategias didácticas dado el nivel de lectura propuesto en el MCER y que es la base del Segundo Acercamiento del Programa de Inglés II.

De este modo, nuestra propuesta de estrategias didácticas se derivó de los elementos teóricos aquí señalados y en respuesta a la problemática detectada. Esta investigación tuvo alcances y limitaciones que en los próximos apartados detallamos.

5.2 Alcances de la investigación.

A lo largo de la instrumentación de las estrategias didácticas propuestas, percibimos cambios positivos en los alumnos que a continuación se detallan.

Aunque las estrategias no eran parte de su curso regular la mayoría de los alumnos continuaron con las actividades propuestas a lo largo del semestre lo que indica el grado de motivación que logramos. En este sentido, destacamos la importancia que la etapa motivacional tiene en un curso, ya que aunque la calificación no era parte de dicha motivación, la presentación y diseño de las actividades fue un elemento suficientemente motivador para lograr la asistencia y permanencia de la mayoría de los alumnos.

Nuestra propuesta tomó a la comprensión de lectura como eje de las estrategias didáctica. En este sentido, los alumnos tuvieron que adaptarse a otra forma de trabajo, porque además la comprensión de lectura se dio con textos significativamente más extensos y complejos en temática que los de sus clases habituales¹⁷ ya que, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, el nivel propuesto por el MCER señala textos muy cortos y que contengan información básica tales como menús o cartas personales.

Aunque al inicio esto fue un elemento que desanimó a algunos integrantes del grupo, los que permanecieron paulatinamente encontraron este enfoque retador y a la vez motivante.

¹⁷ El Colegio tiene por tradición la elaboración de sus propios materiales acordes con su modelo educativo, sin embargo como consecuencia de que actualmente el programa de estudios de la materia se encuentra en proceso de elaboración, los profesores han recurrido a materiales comerciales que difícilmente pueden tener puntos de encuentro con el modelo del Colegio, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de comprensión de lectura de textos en inglés que fue la orientación de la materia hasta hace muy poco tiempo.

El objetivo de esta investigación fue proponer estrategias docentes tendientes a promover formas de pensamiento reflexivo y crítico. En este sentido, sí observamos sus avances a la luz del cuadro comparativo del capítulo tres a lo largo de todas las estrategias aplicadas. Si nos centramos en los resultados entre la primera y la última estrategia, los avances son evidentes.

Entre los logros a destacar podemos señalar que los alumnos emitieron juicios u opiniones aunque de manera limitada, pero fue un avance respecto al instrumento inicial o respecto a las primeras estrategias.

El inglés se usó como herramienta y no como finalidad, las estructuras y vocabulario cada vez fueron más usados como elementos de apoyo para comprender el texto.

Los aspectos discursivos como organización textual, la extracción de ideas completas y no frases aisladas fue otro elemento que paulatinamente fue ganando terreno en las actividades de los alumnos, es decir, a medida que el trabajo avanzaba, ponían más atención en estos elementos para emitir opiniones o reflexiones.

Aunque desde un inicio, con los resultados el cuestionario, el trabajo en equipo fue destacado como del agrado del grupo, ya en la instrumentación de las estrategias notamos que éste se dirigía más a la división del trabajo (por ejemplo, quien escribía, quien dictaba, etcétera) que a la toma de acuerdos y decisiones de las actividades propuestas. Durante las primeras sesiones este aspecto fue un elemento a revalorar, es decir, lograr que los alumnos realizaran un trabajo colaborativo real tomó tiempo extra de las primeras sesiones. Paulatinamente, esta parte de las actividades fue sistematizándose hasta que los alumnos pudieron tomar acuerdos de manera autónoma.

Entre las fases de trabajo propuestas por Galperin, la que resultó más compleja para los alumnos fue la fase mental. Casi en su totalidad, durante las primeras sesiones los alumnos se negaron a escribir y los que lo hacían era de manera poco coherente, limitando su escritura a frases cortas y aisladas. Paulatinamente,

la barrera se fue rompiendo, hasta lograr que la mayoría de los alumnos reflejara las discusiones grupales en sus escritos.

5.3. Limitantes de la investigación.

Como ya se mencionaba en apartados anteriores, recientemente la materia de inglés en el CCH ha ampliado su orientación pasando de la comprensión de lectura al aprendizaje de las cuatro habilidades (leer, escuchar, escribir y hablar) según el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Lo anterior ha tenido varias consecuencias entre ellas el cambio de programa que actualmente se encuentra en elaboración, el uso de libros de texto provenientes de editoriales comerciales y que fueron elaborados para el aprendizaje del inglés bajo el MCER, pero sin tomar en cuenta un modelo educativo en particular.

La falta de un programa para la materia se ha venido solucionando con un proceso de aproximaciones, que si bien no son un programa como tal, brindan elementos a los profesores para llevar a cabo su labor tomando en cuenta el MCER y el modelo educativo del Colegio y tratando de lograr un equilibrio entre ambos.

.Al inicio de esta investigación uno de los elementos importantes de nuestro marco teórico era precisamente el programa de estudios, sin embargo, justo en ese periodo se da todo el contexto descrito por lo que valoramos el no tomar como referencia única el programa , ni los materiales didácticos disponibles (material escrito, programas multimedia, software, etcétera) para la enseñanza del inglés que se adoptaron en el Colegio y que pudieran de alguna manera orientar nuestra labor.

Así, decidimos elegir como eje de nuestra investigación a la comprensión de lectura porque valoramos que la sistematización de resultados podría hacerse de una manera más precisa si seguíamos el desarrollo del pensamiento a partir de

una sola habilidad y que las otras estuvieran presentes de manera periférica. Esto no implica que las otras habilidades no sean factibles de tratarse bajo esta misma propuesta, sólo que como esta es una investigación sistematizada, la precisión en los resultados sería más confiable sí teníamos menos variables a considerar.

A su vez, esta decisión tuvo varias consecuencias lo que implicó que durante la puesta en marcha de esta investigación nos viéramos precisados a hacer ciertas adaptaciones.

Una de las primeras adaptaciones que hicimos en el proceso de la aplicación de las estrategias fue la lectura en inglés. Ya con el anterior programa, era necesario durante el primer semestre involucrar a los alumnos en actividades de lectura de textos en inglés, lo que significaba de por sí un gran reto porque los alumnos no tenían el hábito de la lectura, muchas veces ni en español. Por otro lado, el tipo de textos que se les presentaba de acuerdo con el programa eran textos académicos originales. Por tanto, había un periodo de sensibilización para que el alumno se adaptara a esta forma de trabajo.

Cuando hicimos la planeación de las estrategias, no consideramos este elemento porque se aplicaron a alumnos de segundo semestre, es decir, la etapa de sensibilización ya había sido superada. En ese momento no tomamos en cuenta la ampliación de la orientación de la materia, los alcances del nivel A2 del MCER y por tanto, involucrar a los alumnos en el proceso de lectura resultó más complejo de lo previsto y estamos convencidos que este fue un factor importante en la decisión de algunos alumnos de no continuar participando en esta investigación.

Otro factor que resultó una limitante de esta investigación fue que la participación en esta investigación era voluntaria, no era parte de su evaluación ni de su curso regular. Bajo estas circunstancias, el aspecto motivacional fue fundamental para lograr que la mayoría de los alumnos se quedaran hasta el final de la investigación.

El tiempo de aplicación fue muy corto pues se redujo a 12 sesiones de una hora de trabajo, una por semana incluyendo las sesiones dedicadas a la aplicación del cuestionario, del instrumento inicial y del instrumento final.

El horario que se nos cedió tampoco resultó muy favorecedor puesto que era de 15:00 – 16:00 hrs, es decir, cuando los alumnos entraban al Colegio. Como ellos sabían que su participación era voluntaria y no era parte de su evaluación, este resultó ser otro factor para que algunos alumnos desertaran ya que preferían ocupar ese tiempo para comer, llegar con más tranquilidad a su materia o para hacer otras actividades.

A pesar de estas limitantes consideramos que los resultados obtenidos fueron satisfactorios, positivos y nos permiten hacer una proyección respecto a los alcances que tendría un programa basado no sólo en aprendizajes de la lengua, en contenidos y temáticas sino también que hicieran uso del idioma inglés como una herramienta para el desarrollo de habilidades de pensamiento que contribuyeran directamente al logro del perfil de egresado del Colegio.

RELACIÓN DE ANEXOS.

1. Cuestionario para alumnos.
2. Material Diagnóstico.
3. Concentrado de respuestas de cuestionario.
4. Concentrado de respuestas de material diagnóstico.
5. Estrategias didácticas 2 – 8.
6. Instrumento final.

ANEXO 1.

CUESTIONARIO PARA

ALUMNOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

El Siguiete cuestionario tiene como propósito conocerte un poco más a través de lo que piensas acerca de la escuela, de la materia de inglés, del aprendizaje. De esta manera, tendré más claro qué tipo de actividades te gustaría que hiciéramos en el aula. Te pido que contestes lo más honestamente posible. Gracias.

I. Elige la opción que mejor describa tu situación:

1. Edad: a) 14 años b)15 años c) 16 años d) 17 años e) Otra ____

2. Sexo: a) Mujer b)Hombre

3. Actualmente vivo con:

- a) Mama, papá y hermanos (as)
- b) Mamá y hermanos (as)
- c) Papá y hermanos (as)
- d) Algún familiar (tías, tíos abuelos, etc.)
- e) Otro _____

4. La escuela secundaria la estudié en:

- a) Escuela pública.
- b) Escuela privada.
- c) Sistema abierto.
- d) Educación a distancia
- e) Otro_____

5. En la secundaria llevé el siguiente idioma extranjero:

- a) Inglés b) Francés c)Italiano d) Alemán e) Otro(s) _____

II. Elige la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a tu opinión.

6. En el CCH :

- a) Aprendo cosas útiles para mi vida cotidiana.
- b) Socializo con mis amigos y conozco gente.
- c) Acredito las materias para, en un futuro, asistir a la universidad o conseguir empleo.
- d) Disfruto mi propio espacio
- e) Otro _____

7. En su mayoría, los profesores que he tenido hasta ahora:

- a) Conocen bien su materia.
- b) Enseñan claramente su materia.
- c) Conocen bien su materia, pero me es difícil entenderles.
- d) No conocen bien su materia
- e) Otro _____

8. En general, me gusta asistir al CCH

- a) Sí
- b) No

Porque _____
_____.

9. Lo que más me gusta del Colegio es:

- a) Sus instalaciones.
- b) Los compañeros.
- c) La forma de enseñar.
- d) Las actividades que realizo en clase
- e) Otro _____

10. Lo que menos me gusta del Colegio es:

- f) Sus instalaciones.
- g) Los compañeros.
- h) La forma de enseñar.
- i) Las actividades que realizo en clase
- j) Otro _____

11. La materia que más me gusta es:

_____ porque _____

III. Las siguientes afirmaciones se refieren a la materia de inglés, elige la opción que más se acerque a lo que piensas.

12. El idioma inglés me gusta

- a) Sí
- b) No

Porque _____

13. El idioma inglés me es útil para.

- a) Aspectos que tienen que ver con mis tareas escolares.
- b) Aspectos que tiene que ver con mis pasatiempos.
- c) Para comunicarme con otras personas
- d) No me es útil en lo absoluto porque _____
- e) Otro _____

14. Creo que si dominara el idioma inglés podría:

- a. Resolver algunos problemas escolares, incluso de otras materias.
- b. Socializar mejor con amigos y extraños.
- c. Conseguir mejores oportunidades en la escuela, en un posible trabajo, obtener becas, etc.

d. Podría conocer otras formas de pensamiento / otras culturas

e. Otro _____

15. Considero que saber inglés equivale a :

a) Conocer las reglas gramaticales.

b) Escribir / leer con pocos errores

c) Comunicarme

d) Aplicar el inglés para conocer de otras materias.

e) Otro _____

16. La clase de inglés me parece:

a) Interesante

b) Me hace pensar.

c) Aburrida

d) Poco retadora.

e) Otro _____

IV Las siguientes afirmaciones se relacionan con tus hábitos de estudio en la materia de inglés. Elige la(s) opción(es) que mejor los describan.

17. Para mi clase de inglés, generalmente:

a) Tomo notas.

b) Repaso lo visto en clase

c) Memorizo el vocabulario importante

d) Pongo en práctica mis conocimientos al ver un programa de TV, escuchar una canción, chatear, etc.

e) Otro _____

18. La mejor manera para aprender lo visto en clase es:

a) Memorizar reglas gramaticales, verbos, tiempos verbales, etc.

b) Cuando leo / escucho trato de encontrar un equivalente en español para cada una de las palabras

- c) Procuro comprender ideas generales, aunque no entienda todos los detalles.
- d) Analizo las generalidades de las reglas para encontrar patrones en común.
- e) Otro_____

19. Si tengo dudas respecto a algo de lo visto en clase:

- a) Pregunto al profesor.
- b) Pregunto a un compañero.
- c) Espero que alguien más pregunte.
- d) Lo consulto por mi cuenta
- e) Otro_____

V. Las siguientes afirmaciones se relacionan con lo tu propio aprendizaje. Elige la(s) opción(es) que mejor refleje lo que piensas.

20. Considero que aprendí algo cuando puedo:

- a) Repetirlo.
- b) Usarlo para pasar la materia.
- c) Relacionarlo con otras materias o actividades.
- d) Resolver algún(os) problema(s) usando ese conocimiento
- e) Otro_____

21. Un sinónimo de aprendizaje es:

- a. Memorizar
- b. Razonar

- c. Aplicar
- d. Acreditar
- e. Otro_____

22. Me es más fácil aprender:

- a) Solo
- b) En grupos pequeños
- c) Con todo el grupo
- d) En parejas
- e) Otro_____

23. Me gustan actividades que impliquen

- a) Movimiento
- b) Escritura / lectura
- c) Material visual/ auditivo
- d) Manipular objetos.
- e) Otro_____

24. Aprendo mejor cuando:

- a) Repito varias veces la información que el profesor me presenta.
- b) Utilizo lo visto en clase en alguna otra situación: chatear, hacer una composición escrita, etc.
- c) Busco información adicional al tema
- d) Disfruto las actividades que se realizan en el aula
- e) Otro_____

¡GRACIAS!

ANEXO 2.

MATERIAL DIAGNÓSTICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS ARAGÓN

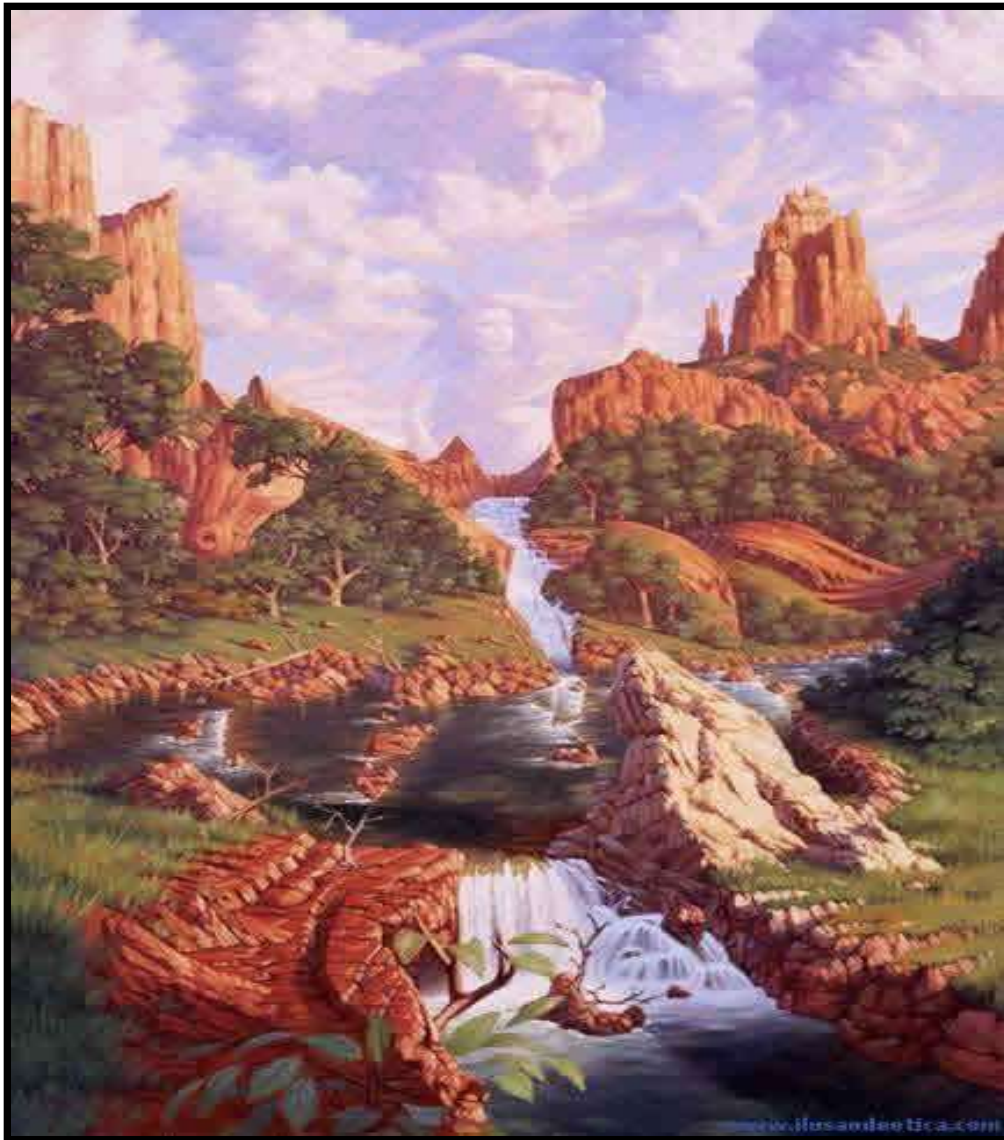
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Las siguientes actividades tienen el objetivo de determinar cómo resuelves algunos problemas. Tus respuestas no afectarán tu evaluación, sin embargo servirán como base para planear algunas estrategias de aprendizaje que se realizarán a lo largo del semestre. ¡Gracias por participar!

1. Instrucciones: Escribe qué observas en la siguiente ilustración.



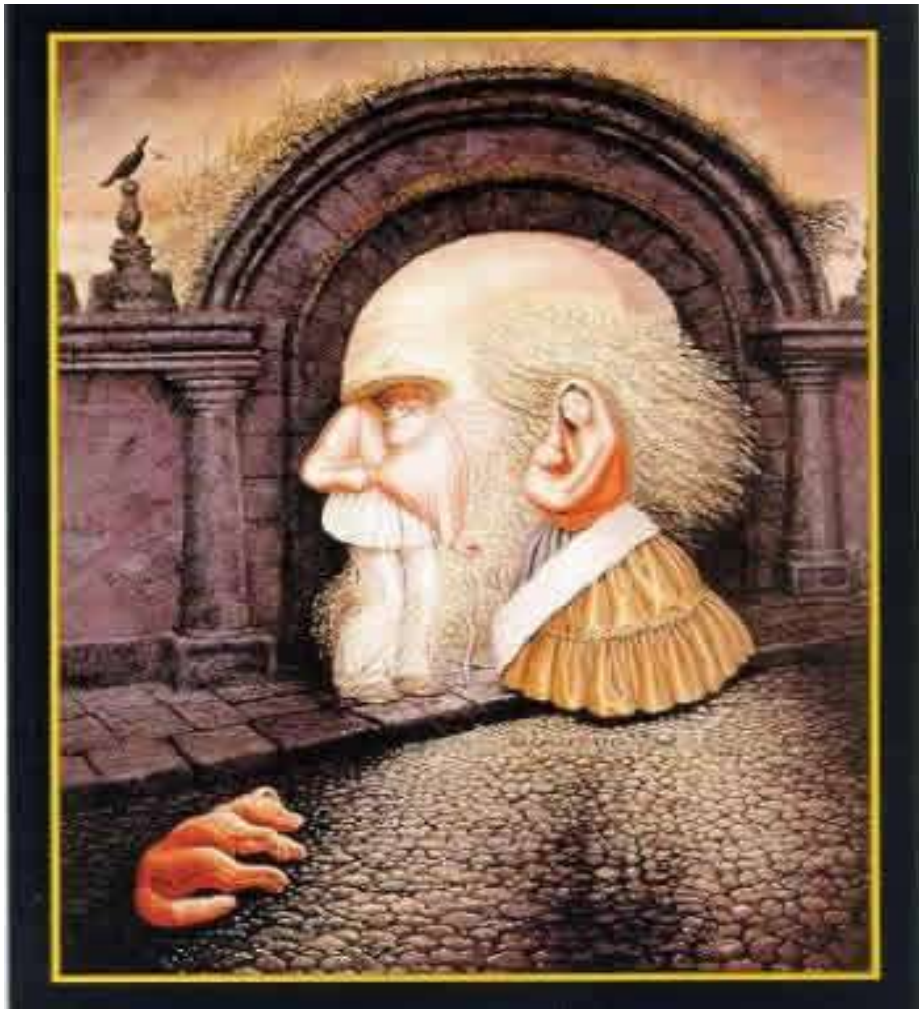
2. Instrucciones: Observa la siguiente imagen y descríbela lo más detalladamente posible.



3. Instrucciones: Observa la siguiente imagen y escribe:

a) ¿Encuentras alguna similitud con imágenes anteriores? ¿Cuál(es)?

b) ¿Encuentras alguna diferencia con las imágenes anteriores? ¿Cuál(es)?



4. Instrucciones: Escribe si existe alguna relación entre las imágenes presentadas.

5. Instrucciones: Escribe lo que se te solicita.

Si quisieras añadir una imagen a las anteriores, ¿qué características tendría?

6. Realiza una lectura de familiarización del siguiente texto y realiza las tareas que se te indican.

Inventario*

Juan José Arreola.

Creo que muchos lo saben. Hace 25 años declaré mi guerra a la gramática. Bueno, digamos, la enseñanza de la gramática. Porque no sirve para nada. Cuando mucho, para crear profesores que a su vez engendrarán nuevos profesores de gramática que seguirán atormentando a las criaturas indefensas.

¿Ustedes saben lo que es un pluscuamperfecto? Personalmente lo ignoro, porque nunca lo supe ni me hace falta saberlo todavía (a lo mejor yo he usado, al hablar o al escribir, algún pluscuamperfecto, sin darme cuenta: perdóneme pluscuamperfecto me serví de tu función verbal, sin saber cómo te llamabas).

¿Se han dado ustedes cuenta de cómo los niños aprenden a hablar? Chocolate por la noticia, como dice Borges. Pues aprenden hablando, como a caminar caminando... Porque nos oyen hablar y se dan cuenta de que nos entendemos (o cuando menos fingimos entendernos. Pero ellos creen que nos entendemos), y comienzan a usar el lenguaje, a veces con facilidad sorprendente, a pesar de todo ese complejo sistema de las conjugaciones y los tiempos, a veces por tan completo pasados de moda...

En vez de esa nomenclatura inútil de verbo y adverbio, de sujeto y complemento, de caso y de género, de tropo y sinonimia, de sindéretón, solecismo, anacoluto y gerundio, yo quisiera que se les ayudara a los niños a escribir ¡no tan sólo a dibujar las letras!

¡Por favor, enseñemos a los niños a escribir sin que se den cuenta, tal y como los enseñamos a hablar! Y si quieren saber un día cómo se llaman las palabras, y qué nombre

les damos a todos los disparates y aciertos del lenguaje, allá ellos... Que los busquen en libros ya para entonces debidamente empolvados... Y que se diviertan a costa de nosotros: los profesores de gramática parda... “Yo, tú, y él también, como todos vosotros somos los inocentes culpables: no sabemos conjugar vida y verdad.”

*México, Grijalbo, 1977, P. 73

7. Por la forma en que el autor se expresa, puedes decir que:

a) Considera importante conocer la gramática.

b) No sabe de reglas gramaticales.

c) No le interesa aprender a usar la gramática.

d) Otra ¿Cuál? _____

Justifica tu respuesta.

8. En este texto el autor utiliza palabras como *tropo*, *solecismo*, *anacoluto*, etcétera, ¿Por qué habrá hecho uso de palabras tan poco comunes?

9. Completa las siguientes frases:

Este texto me pareció _____

Porque _____

¡Gracias por tu participación!

ANEXO 3.

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DEL

CUESTIONARIO

**CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE CUESTIONARIO INICIAL PARA
ALUMNOS**

I ANTECEDENTES PERSONALES.

EDAD	NUMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE %
15	6	35.2
16	6	35.2
17	2	11.2
19	1	5.8
20	2	11.7

SEXO	NUMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Hombres	9	52.9
Mujeres	8	47.0

FAMILIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Mamá – papá- hnos	13	76.4
Mamá – hermana.	1	5.8
Mamá - hnos	1	5.8
Mamá - papá	1	5.8
Mamá	1	5.8

ANTECEDENTES ESCOLARES	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
-------------------------------	--------------------------	-------------------

Escuela pública	17	100
-----------------	----	-----

Escuela privada	0	0
-----------------	---	---

IDIOMA EXTRANJERO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
--------------------------	--------------------------	-------------------

Inglés	16	94.1
--------	----	------

Francés	1	5.8
---------	---	-----

Conclusiones del apartado: Alumnos con edades entre 14 – 20 años, equilibrado en cuestión de género, predomina la familia nuclear, todos vienen de escuelas públicas, el 94% tiene antecedentes de idioma inglés.

II. PERCEPCIÓN HACIA EL COLEGIO

En el CCH:	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Aprendo	7	41.1
Socializo	7	41.1
Acredito las materias	13	76.4
Disfruto mi espacio	2	11.7
Otro (practico fútbol)	1	5.8

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

LOS PROFESORES:	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Conocen su materia	4	23.5
Enseñan bien	6	35.2
Conocen su materia pero no enseñan bien	6	35.2
No conocen su materia	1	5.8

GUSTA DEL COLEGIO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE	RAZONES MAS FRECUENTES
Sí	16	94.1	Aprendo (5) Convivo /socializo (4) Pase

automático (1)

Me divierto (3)

Me siento libre
(1)

No 1 5.8 Es muy aburrido

LO QUE MÁS ME GUSTA DEL CCH: NUMERO DE ALUMNOS PORCENTAJE*

Instalaciones 5 29.4

Compañeros 6 35.2

Forma de enseñar 4 23.5

Actividades en clase 5 29.4

Otro (deportes y socializo) 2 11.7

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una.

LO QUE MENOS ME GUSTA DEL CCH: NUMERO DE ALUMNOS PORCENTAJE

Instalaciones 2 11.7

Compañeros 3 17.6

Forma de enseñar 2 11.7

Actividades en clase	5	29.4
Otro (baños)	4	23.5
Nada, todo me gusta	1	5.8

MATERIA PREFERIDA	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*	RAZONES
Química	2	11.7	Divertida, laboratorio
Historia	2	11.7	Reflexiono
Inglés	7	41.1	Enseñanza del profesor, por útil
Matemáticas	4	23.5	Es fácil, es necesaria, se me facilita
Lectura	2	11.7	Divertida
Educación física	1	5.8	Me divierto, convivo

*Un cuestionario reportó dos respuestas

Conclusiones del apartado: En general hay buena percepción hacia el colegio y sus instalaciones, la opinión en cuanto a los profesores está dividida, aunque predomina que los profesores conocen su materia y la mitad de ellos sabe cómo enseñarla para ser entendidos. La materia con mejor aceptación es inglés, seguida de matemáticas. Los compañeros resultan, en general , agradables no así las actividades propuestas por algunos profesores y las condiciones de los baños

III: PERCEPCIÓN HACIA LA MATERIA

EL INGLÉS ME GUSTA	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE	RAZONES MAS FRECUENTES
Sí	17	100	Es útil (8) Divertido (2) Interesante (2) No es difícil (1) Es el idioma más hablado (4)
No	0		

UTILIDAD DEL INGLÉS	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Tareas escolares	5	29.4
Pasatiempos	5	29.4
Comunicación	9	52.0
No es útil	0	
Otro	3	17.6

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

SI DOMINARA EL INGLÉS...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Resolver problemas	0	

escolares

Socializar	7	41.1
Mejores oportunidades	14	82.3
Conocer otras culturas/ formas de pensar	3	17.6
Otro	0	

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

SABER INGLÉS EQUIVALE A...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Conocer reglas gramaticales	0	
Escribir / leer con pocos errores	3	17.6
Comunicarse	15	88.2
Aplicarlo en otras materias	0	
Otro	1 (ser más culto)	5.8

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

LA CLASE DE INGLÉS ME PARECE...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Interesante	12	70.5
Me hace pensar	4	23.5
Aburrida	0	
Poco retadora	0	

Otra	4	23.5
------	---	------

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

Conclusión del apartado. A toda la población encuestada le gusta el inglés, su mayor utilidad la relacionan con la capacidad de comunicarse y con mejores oportunidades como becas o la posibilidad de un trabajo. Particularmente, encuentran la clase de inglés interesante.

IV HÁBITOS DE ESTUDIO EN LA MATERIA DE INGLÉS.

PARA MI CLASE DE INGLÉS ...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Tomo notas	11	64.7
Repaso lo visto en clase	4	23.5
Memorizo vocabulario	4	23.5
Practico	10	58.8
Otro	1	5.8

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

PARA APRENDER ...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Memorizo reglas gramaticales	6	35.2
Equivalentes en español	6	35.2
Comprender ideas	6	35.2
Analizo generalidades	3	17.6
Otro	0	

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

SI TENGO DUDAS ...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Pregunto al profesor	9	52.9
Pregunto a un compañero	7	41.1
Espero a que pregunten	2	11.7
Lo consulto aparte	2	11.7
Otro	0	

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

Conclusiones del apartado. La mayoría supone que con práctica adquieren mayor dominio del idioma, sin embargo, su práctica la reducen a memorizar y sus dudas las resuelven directamente con el profesor. Por lo menos la mitad del grupo, no se percibe como un miembro activo de su propio aprendizaje.

V. APRENDIZAJE

APRENDI ALGO CUANDO ...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
...		
Puedo repetirlo	7	41.1
Paso la materia	1	5.8
Lo relaciono con otras actividades	4	23.5
Resuelvo problemas con ello.	11	64.7
Otro	0	

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

SINÓNIMO DE APRENDIZAJE	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
-------------------------	-------------------	-------------

Memorizar	3	17.6
Razonar	6	35.2
Aplicar	9	52.9
Acreditar	0	
Otro	0	

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

APRENDO MEJOR	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Solo	5	29.4
En grupos pequeños	10	58.8
Con todo el grupo	3	17.6
En parejas	1	5.8
Otro		

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

PREFIERO ACTIVIDADES QUE IMPLIQUEN...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Movimiento	8	47.0

Escritura / lectura	7	41.1
Material visual / auditivo	9	52.9
Manipular objetos	5	29.4

Otro

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

APRENDO MEJOR CUANDO...	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE*
Repito varias veces la información	8	47.0
Utilizo lo visto en clase en otra situación	8	47.0
Busco información adicional	1	5.8
Disfruto de las actividades	9	52.9

Otro

*Los porcentajes no coinciden con 100% porque los alumnos eligieron más de una opción.

ANEXO 4

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DEL

MATERIAL DIAGNÓSTICO

Concentrado de respuestas de material diagnóstico

1. ¿Qué observas en la siguiente ilustración?

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	Dos imágenes en una, dos señores cantando alegremente, una señora se asoma desde un rincón, dos ancianos enamorados.	Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial (no son dos imágenes en una), existe cierta seriación de datos, aunque de manera aislada
2.	Dos ancianos mirándose de frente, pero a detalle se ven tres personas: una sentada ya su lado una botella, otra sentada con una guitarra y una persona que al parecer es una mujer saliendo de un lugar	Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe cierta seriación de datos, aunque de manera aislada
3	Dos viejitos de perfil y encima unos hombres: uno con una guitarra y el otro cargando algo en su cabeza y a su lado una botella de tequila y a la derecha de la guitarra una mujer saliendo de una casa.	Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial aunque no hace mención explícita de ello, existe cierta seriación de datos, aunque de manera aislada
4.	Dos viejitos de lejos y de cerca se observa en el viejito un señor con una guitarra y detrás un arco con una señora y del lado de la viejita otro señor tomando y en el arco hay una cortina	Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe cierta seriación de datos,

- aunque de manera aislada
5. La imagen principal se conforma de dos personas mayores de edad, denotan canas en su cabeza, eso debido a su edad, sin embargo, si miramos más detalladamente se pueden observar dos señores cantando y tomando y en la cabeza del señor se observa una imagen de una mujer debajo de un arco blanco que vendría siendo el cabello del señor

Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe cierta seriación de datos, aunque de manera aislada. A diferencia de los otros,
 6. Si se observa detalladamente es una calle en donde a lo lejos se ve la luz del sol y hay dos rancheros, uno en cada extremo de la calle, uno tocando una guitarra y cantando y el otro escuchando y a su lado hay una botella. También se observa una mujer asomada en una puerta.

A simple vista son dos rostros de unos ancianos, un hombre y una mujer, uno enfrente del otro.

Fija la atención en más elementos que los anteriores, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe cierta seriación de datos.
 7. Se ve a dos ancianos de frente, pero su cabeza y su cara están formados por ilustraciones, la de la mujer tiene a un indio refugiándose en una luna (¿?); la del anciano representa a otro indio llevándole serenata a una mujer.

Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, enumera pocos datos y de manera aislada
 8. Se observa una copa, también veo a dos hombres cantando, a una mujer saliendo de la puerta y a dos viejitos mirándose.

Menciona datos que tienen que ver más con conocimientos previos que con la imagen que observa (copa), enlista elementos aislados, pero no indica espacios, a diferencia de los otros.

- | | |
|--|--|
| <p>9. Veo la silueta de dos personas adultas, una viejita (izquierda), un viejito (derecha), sus siluetas se confrontan, en los dos una persona es la que delimita sus facciones, en el caso del anciano es un hombre. La oreja de este mismo es una mujer que está atravesando una puerta, en el caso de la anciana una botella simula ser algo parecido a un arete</p> | <p>Identifica claramente las características de la ilustración presentada, da un mayor número de detalles, ubica espacios y formas</p> |
| <p>10. Al parecer en esta imagen se ven sólo dos ancianos viéndose de frente, pero si observamos detenidamente estos ancianos están formados por más imágenes que a su vez representan otra cosa diferente.</p> | <p>Identifica la característica principal de la ilustración presentada, aunque no enumera datos específicos, obtiene una serie de datos que ordena en la mente sin necesidad de mencionarlos para que su pensamiento sea más claro para el lector.</p> |
| <p>11. A primera vista se ven dos caras de una señora y un señor de la tercera edad, pero si la vez más detalladamente se aprecian do hombres cantando y tomando y a un lado una mujer en un como túnel.</p> | <p>Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe cierta seriación de datos, aunque de manera aislada</p> |
| <p>12. Dos adultos mayores observándose, pero sus rostros están formados por otras dos personas, el de la mujer está formado por una mujer que tiene a su derecha una botella y la del hombre por un señor con una guitarra y está cantándole a la mujer y su oreja es una mujer saliendo por un arco.</p> | <p>Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe seriación de datos, aunque es el único que identifica correctamente el sexo de los indígenas.</p> |

- | | | |
|-----|--|--|
| 13 | Son dos viejitos mirándose a los ojos, pero sus rostros están formados por un paisaje, de un mariachi y un como borrachito, la botella representa como un arete de la viejita y en el viejito su oreja es representada por una entrada en la que se encuentra una muchacha. | Aunque logra distinguir la característica principal de la ilustración, su redacción denota imprecisión e inseguridad. |
| 14. | Se observa dos hombres, uno tocando la guitarra y el otro simplemente sostiene su sombre(ro), también hay una botella de alcohol, una mujer saliendo de una habitación y todo esto forma una imagen de dos ancianos. | Parte de conocimiento previo o suposiciones (botella de alcohol) más que en lo que está observando. Empieza describiendo los detalles y al final la imagen principal. |
| 15. | Dos ancianos, en la mujer un señor agarrándose su sombrero, una botella. En el señor, alguien tocando la guitarra, una joven asomándose, también un letrero que dice SAMPLE | Aunque es el único que identifica el letrero (sample), no enuncia de manera explícita la característica principal, aunque enumera algunos detalles situándolos en el lugar correcto respecto a la ilustración. |
| 16. | Principalmente a dos viejos de perfil, observándose el uno al otro. También a dos paisanos, uno cargando algo en la cabeza y otro tocando la guitarra además de una señora o mujer que va saliendo de un edificio. | No enuncia la característica principal, es decir, los ancianos y los demás detalles los sitúa en la misma categoría o nivel |
| 17. | Dos personas de edad avanzada viéndose de frente. Pero también se observan dentro de estas imágenes otras que las crean a las primeras como dos personas sentadas una tocando una guitarra, cada una con sombrero, están recargados en unos arcos, al fondo de uno de ellos se ve una chica que se encuentra en el portón de una vivienda. | Fija la atención en algunos elementos, reconoce la característica principal del objeto observado de manera parcial, existe seriación de datos de manera precisa. |

2. Observa la siguiente imagen y descríbela lo más detalladamente posible.

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	Pues veo un caballo, una leona, la boca de un oso, un paisaje de varios animales como entre ocultos por el mismo paisaje.	Da cuenta de algunos elementos observados en esta ilustración, algunas características esenciales (están como ocultos) y distingue relaciones (todos conforman un solo paisaje). Distingue 3 de 7 animales y personas.
2.	En la imagen se puede ver un (ininteligible), en el fondo algunas formaciones rocosas, por donde pasa el río, hay algunas piedras y ramas, cerca en la orilla hay árboles y pasto, también por la formaciones rocosas	*No distingue la característica esencial de la ilustración, por lo tanto no identifica relaciones que presentan los objetos entre sí.
3	Un paisaje de bosque donde se puede ver en las montañas un caballo, un lobo a la derecha, caballo a la izquierda, en el cielo en las nubes un oso y abajo del oso una mujer	Da cuenta de algunos elementos observados en esta ilustración, No explicita que las imágenes descritas y el paisaje no están al mismo nivel de observación y no distingue relaciones Distingue 4 de 7 animales y personas.
4.	A simple vista observo un paisaje pero al verla profundamente veo un tigre, caballo, perro, un río.	Confunde observar con describir. No obstante describe características esenciales, algunas

- relaciones de forma y fondo (a simple vista... al verlo profundamente...)
5. Es un bosque hermoso tiene muchas montañas, árboles también, un río que corta a la mitad. La pintura o imagen es como si fuera una reserva ecológica con un cielo despejado y azulado bellissimo.

*No relaciona la súper posición de imágenes de la primera ilustración con esta. No distingue imágenes escondidas, en consecuencia, no distingue características ni relaciones entre imágenes.
 6. Es un paisaje en donde las montañas se nota la cara de distintos animales, un caballo, un lobo, en el agua se nota la cara de un tigre blanco y en otro extremo se puede ver la cabeza de un águila.

*Distingue elementos de la ilustración, pero no señala la superposición, pareciera como si las caras que describe fueran parte no escondida del paisaje.
 7. Se puede apreciar que las montañas, el río y las rocas conjuntamente forman un caballo, hay mucho pasto, árboles, un río y una pequeña cascada es un oso donde también se logra apreciar el rostro de otro animal.

Aunque explícitamente distingue la superposición de imágenes, no describe algún tipo de relación entre los elementos que señala.
 8. Puedo observar el camino y por la forma en la que está puede que alguien haya caminado o la gente camine por allí, también se ve un río, me supongo que debe de ser el deshielo que ha de haber en la cima de esas montañas, también hay muchos árboles y pasto.

*No distingue superposición de imágenes.
 9. La cañada de un par de riscos hace ver una vistosa cascada, parece ser que toda la vertiente de este río

*No distingue superposición de

- | | |
|--|--|
| <p>provoca que la vegetación a su alrededor se sienta cómoda, el agua muy cristalina, tiene que salir a través de pequeñas puertas.</p> | <p>imágenes</p> |
| <p>10. Es un paisaje de un río, en el cual está rodeado de árboles y montañas y se ve un cielo poco despejado, pero sin el sol</p> | <p>*No distingue superposición de imágenes</p> |
| <p>11. Las nubes tienen varias formas una de una mujer y la otra como de un puma. Las montañas tienen forma de un caballo y un lobo, las rocas que están a los costados del río parecen cocodrilos, hay mucha vegetación y una cascada muy hermosa,</p> | <p>Aunque explícitamente distingue la superposición de imágenes, no describe algún tipo de relación entre los elementos que señala. La ilustración original no contiene ningún cocodrilo, por lo que supongo parte de conocimientos previos o una vívida imaginación. No se puede corroborar porque no señala en qué parte de la ilustración lo observa.</p> |
| <p>12. Este parece el paisaje de un bosque tranquilo, pero entre sus montañas parece haber un lobo y un caballo, detrás del caballo más abajo en el río hay o parece haber el rostro de un animal, no sé cuál sea y debajo de una pequeña cascada se encuentra el rostro de un puma.</p> | <p>Aunque explícitamente distingue la superposición de imágenes, no describe algún tipo de relación entre los elementos que señala. Distingue algunos elementos del paisaje aunque de manera confusa.</p> |

- | | | |
|-----|--|---|
| 13. | Es como un valle o bosque formado sobre muchas rocas al cual lo divide en dos un río. En la cascada se forma la cara como de un puma y en el lado izquierdo, justo por la orilla del río, se encuentra un conjunto de árboles en la que hay una cabeza de caballo formada por roca y al otro lado entre las montañas se encuentra una cabeza de lobo. | Distingue 3 elementos de 7, no señala relaciones aunque sí de manera implícita da cuenta de algunas características |
| 14. | En la imagen observamos un bosque el cual contiene un río que brota de las montañas, algunas varillas secas, pasto y pequeños árboles. También se observan arbustos y algunos troncos, el cielo es azul tenue con abundantes nubes, en donde se observa a una mujer, en una montaña de la derecha se observa a un lobo y en la izquierda a un caballo. | No menciona la superposición aunque sí tres elementos. No describe relaciones entre ellos. Confunde izquierda con derecha, se come letras o confunde letras (montaña, barrillas, troncos). |
| 15. | Es un paisaje en el cual puedo observar varios animales como un caballo, un oso, un puma, un flamingo, un simio y un lobo | La ilustración original no contiene ningún puma, flamingo o simio, por lo que supongo que parte de conocimientos previos o una vívida imaginación. No se puede corroborar porque no señala en qué parte de la ilustración lo observa. |
| 16. | Es un paisaje silvestre en la cual no aparece ninguna intervención del hombre, cielo parcialmente nublado, las nubes tienen la forma de un oso, un águila y una mujer al fondo hay varias montañas y entre ellas pasa un río, hay varios árboles en las faldas de la montaña. El río desemboca en una laguna la cual desemboca a otro cuerpo de agua. | |

17. Un paisaje, al fondo se distinguen las montañas de un color arcilla, un río va bajando y se abre paso entre los arbustos y matorrales hasta llegar a un pequeño estanque que en sus alrededores está cubierto de pasto. La misma imagen te representa diversos animales que están difuminados con los elementos principales del paisaje, se logran ver un venado con sus astas, una leona, un puma, un caballo con un charro.

Da cuenta de lo observado, distingue características esenciales (al mismo tiempo la imagen representa...), Sin embargo, los animales y figuras que dice observar no se encuentran en la ilustración original, excepto el caballo.

3. Observa la siguiente imagen y escribe:

a) Similitudes con imágenes anteriores.

b) Diferencias con imágenes anteriores.

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	a) Sí, las imágenes anteriores también son dos en uno. b) Esta imagen es como de otra época	Existe comparación con imágenes mentales previas, no menciona diferencias.
2.	a) Sí, en esta imagen se encuentran personas y lugares que hacen la forma de la imagen que se aprecia a primera vista b) Las combinaciones de los personajes dentro de la imagen y el cambio de la imagen principal	b) no indica diferencias, sigue dando semejanzas.
3	a) Todos tienen imágenes sobre imágenes de una manera detallada como si fueran dos escenas en un mismo cuadro. b) Que cada uno está en otro escenario aunque entre la primera y la tercera pueden tener conexión porque el lugar parece el mismo	b) sigue dando semejanzas
4.	a) Sí las anteriores y esta traen imágenes de fondo, conformando una sola. b) El lugar y el tipo de imágenes como la segunda es de río y la primera y tercera de señores.	Aunque da una diferencia implícitamente, vuelve a dar semejanzas.
5.	a) Que la imagen primera y esta están conformadas de varios dibujos, no constan de una sola imagen, también que son muy bonitas en mi opinión, y aparte son rostros de diferentes personas.	Diferencias confusas.

- b) Que la segunda no se parece a la primera ni a la tercera, ni tampoco es un rostro
6. a) Sí, si se observa más profundamente no es exactamente lo que se ve a simple vista sino que hay personas y objetos que no se ven. No logra distinguir diferencias, al menos no las menciona
- b) No son las mismas, bueno van hechas con el mismo objetivo: darle una vista más detallada y no sólo lo que se ve a simple vista
7. a) Sí, se pueden observar dos paisajes en la misma pintura. Distingue la diferencia esencial entre las tres ilustraciones presentadas
- b) Pues que son diferentes pinturas.
8. a) De que partiendo de imágenes pequeñas éstas están acomodadas de tal forma que hace que éstas formen una forma humanoide. Lenguaje muy básico. No describe diferencias
- b) No.
9. a) Se usa la forma de dos personas para dar silueta a otra persona (parece que un viejito). Vuelve a la descripción, se aleja de las preguntas de esta actividad
- b) Ahora se utilizó un perro para dar la silueta de una mano, esta pintura parece más real.
- 10 a) Sí, la primera imagen al igual que esta tiene más que un dibujo. Este anciano, que aparentemente es lo único está formado por dos señores debajo de un arco, que está en la calle. Distingue semejanzas sólo entre la primera y la tercera ilustración. La diferencia que señala es confusa
- b) Sí, cada una da a entender diferentes puntos de vista.

- | | | |
|-----|---|---|
| 11. | a) Sí que hay que entrar en detalles porque a simple vista se observa una figura y detallándola se aprecia que son varias.

b) Sin respuesta | No escribe diferencias |
| 12. | a) Que el rostro de la persona está formado por otras personas.

b) Que cambia el paisaje en el que se encuentran las figuras. | Distingue la diferencia principal. |
| 13 | a) Sí, que la imagen centra está formada por otra imagen.

b) No | No detecta diferencias |
| 14. | a) Sí, ya que con distintas formas se proyecta una con más facilidad de observar.

b) No, ya que todas tienen la misma similitud. | No detecta diferencias |
| 15. | a) Sí, ya que en la imagen se encuentran más imágenes ocultas, no tan perceptibles rápidamente.

b) No. | No detecta diferencias |
| 16. | a) Sí, la primera el viejo de la derecha sólo que este tiene barba, sigue con el mismo bigote, calvo, algo despejado de la nuca de atrás y hay imágenes ocultas, en él hay una señora con un niño en su regazo.

b) Su cabeza es más larga, tiene barba, cabello alborotado y una arquitectura simétrica. | Tanto en a) y b) se va a los detalles, pero no distingue semejanzas/ diferencias principales. Sigue describiendo. |
| 17. | a) Sí, son imágenes que muestran diversos elementos como calles, fachadas, paisajes y cada imagen dentro de la imagen original tiene un significado, pero al juntarse esas imágenes crean una sola. | Aunque distingue la diferencia principal, se centra en las similitudes. |

b) Sólo la imagen del paisaje es diferente, las otras dos son muy similares, te enseñan calles, arcos, personajes que a su vez crean otros personajes. El paisaje te muestra la imagen total y dentro de ésta los demás elementos que son naturales.

4. Escribe si existe alguna relación con las imágenes presentadas.

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	Te muestra como dos formas de ver esta toma, como que lo asimilo con que tiene que ver con algo psicológico.	Aunque distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones, al final da su propia opinión (no basado en las actividades ni en lo que se le solicita).
2.	Todas están hechas por otras imágenes por así decirlo ya que si nos damos cuenta las personas al fondo hacen las facciones de la imagen principal.	*Implícitamente, omite la segunda imagen
3	Entre la primera y la tercera parece que están en el mismo sitio y por la mujer que parece en los dos	*Omite la segunda imagen
4.	La relación es que son imágenes que presentan de fondo otra escena a la que realmente observamos sin poner atención	Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones
5.	Excepto por la segunda que no contiene imágenes pequeñas que contengan toda la imagen, también que esta es para naturaleza y en las otras son rostros	*Como no distinguió más elementos en la segunda imagen, sus deducciones parten de supuestos equivocados.
6.	Están relacionadas ya que todas son “ilusiones ópticas” donde no es lo que se ve a simple vista sino algo más, ´por eso hay que ver más allá de lo que se está viendo.	Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones
7.	Sí, ´porque son imágenes que de primera impresión ves que es algo y después de analizarlo descubres	Distingue rasgos esenciales de las

- que puede tener otro significado.
- relaciones entre las tres ilustraciones
8. Las imágenes son un poco complejas que hace que llame más la atención

*Respuesta no vinculadas con la actividad
 9. Hacen referencia a las personas mayores, las cuales con sus rostros tristes, hacen ver algo parecido a la decepción de las personas jóvenes, las cuales son las que forman sus siluetas

*Olvida la pregunta y las imágenes y parte de sus propios prejuicios.
 10. Sólo que podrían ser del mismo autor

*Parte de sus propias deducciones, olvida la pregunta planteada
 11. Sí, la utilización de dibujos que tengan forma de la pintura que se quiere apreciar

*Relación confusa
 12.

*No contestó
 13. Sí, en las tres imágenes se encuentran formadas por otras imágenes o que las mismas imágenes están construidas por otras.

Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones
 14. Sí, de una imagen se pueden observar distintas formas, las cuales se pueden decir que están ocultas

Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones
 15. Sí, dependiendo del entorno donde se desarrolla la pintura, ponen imágenes de acuerdo a esa atmósfera.

*No establece relaciones entre las tres ilustraciones
 16. Hay imágenes ocultas en cada imagen, como personas o animales.

Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres

ilustraciones

17. La relación sería el método de pintura o grabado que recrea una ilusión óptica como si te mostrara dos imágenes en una sola.

Distingue rasgos esenciales de las relaciones entre las tres ilustraciones

5. Si quisieras añadir una imagen a las anteriores, ¿qué características tendría?

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	Sería como un collage de moda, música, etc.	*Describe sus preferencias, más que generalizaciones o características generales
2	Tendría que ser un poco más complicada, que se tuviera que ver detalladamente para apreciar bien lo que está oculto	Aplica las características comunes a las imágenes previas para construir una propuesta que mantenga características esenciales o permanentes.
3	En la tercera a los dos hombres de la primera, pero muy bien escondidos, como observándola	De manera implícita describe cierta permanencia o características comunes.
4	Más animales y que sean en la segunda imagen, que estén entre las montañas y los árboles.	*No precisa generalidades o permanencias.
5	Relacionada con la naturaleza, pero creada con imágenes en pequeño, lo que sería que haya una relación con todas las imágenes.	De manera implícita describe cierta permanencia o características comunes
6	Tratar de confundir a las personas, que no se note a simple vista, lo que quiero decir, sino que les de trabajo encontrar el mensaje de la imagen	De manera implícita describe cierta permanencia o características comunes

7	Que tenga dos sentidos	*No precisa generalidades de manera explícita
8	Pues una imagen que ya existe del Quijote de la Mancha donde está hecha su cara a través de imágenes del libro	*Ejemplifica pero no establece generalizaciones o al menos no dice explícitamente porqué elegiría esa imagen
9	Más personas o tal vez más animales en un lugar cotidiano de la cultura mexicana	*No precisa generalidades de manera explícita
10	Una gran imagen formada por pequeñas imágenes distintas.	De manera implícita describe cierta permanencia o características comunes
11	Figuras geométricas de muchos colores	*No precisa generalidades de manera explícita
12		No contestó
13		No contestó
14	En la segunda imagen, por ejemplo la forma de una serpiente en el río	*Describe sus preferencias, más que generalizaciones o características generales
15	Pequeña, colores de acuerdo a la pintura	*Describe gustos personales, no generaliza
16		No contestó

17 Una imagen de estilo colonial con algunos elementos como personas, lugares, accesorios, animales, objetos

*Describe sus preferencias, más que generalizaciones o características generales

6. Realiza una lectura detallada del siguiente texto y realiza las tareas que se te indican.

7. Por la forma en que el autor se expresa, puedes decir que:

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	No sabe gran parte de la gramática, pero está interesado en que a los niños se les enseñe de manera correcta.	No justifica su respuesta
2	Considera importante conocer la gramática. Justificación: piensa que las formas antiguas de enseñar la gramática son malas e invita a ayudar a los niños haciendo nuevas formas de enseñar la gramática.	Hace inferencias a partir de sus propias experiencias y no de lo que dice el texto (malas, nuevas formas, etc.)
3	Considera importante conocer la gramática. Justificación: aunque diga que no sirve y que los niños aprender a escribir como aprendieron a hablar al final ellos tendrán que buscar en los libros para saber el significado de las palabras y su escritura.	Su justificación parte de su propia opinión y no del texto (al final hay que buscar libros...)
4	No se debe atormentar a los demás a aprender la gramática. Justificación: Los maestros que la enseñan lo hacen de una forma que atormenta a los niños, sin en cambio dice que se debería enseñar como lo hicieron a aprender a hablar	Justificación sin argumentación de su parte. Repite lo que dice el texto.
5	Considera importante conocer la gramática. Justificación: ya que conoce varias ramas o contenidos de la gramática y saben qué es lo que hacen los maestros, cómo lo hacen en cuestión de la gramática, claro, etc.	Justificación de su respuesta sin sentido.
6	Considera importante conocer la gramática. Justificación: Pues sí, como dice, aprender a	Justifica a través de lo que personalmente

	hablar, porque no sólo es de abrir la boca sino saber el significado de lo que estamos diciendo o saber cómo y cuándo decir las palabras correctas.	piensa y no a partir de lo que dice el texto.
7	No le interesa aprender a usar la gramática. Justificación: Lo dice en el texto.	No señala en qué parte del texto sustenta su respuesta
8	Considera importante conocer la gramática. Justificación: Porque sin conocerla, muchas cosas no las entenderíamos o no las podríamos hablar, porque son muy importantes.	Justifica a través de lo que personalmente piensa y no a partir de lo que dice el texto.
9	No le interesa aprender a usar la gramática. Justificación: Le hace una parodia a la gramática, porque él la ve como algo innecesario	Aunque identifica la ironía sutil del texto, no identifica que el autor no está en contra de la gramática, sino de la forma actual de enseñarla.
10	Considera importante conocer la gramática. Justificación: Porque yo pienso que al autor no le basta con que las personas se sepan las letras y en qué orden van, sino que aprendan a manejar todo lo posible de la gramática y no ser como todos los demás.	Su justificación parte de lo que personalmente piensa y no a partir de la información del texto.
11	Considera importante conocer la gramática. Justificación: Para que las personas sepan hablar y escribir bien y no se tome como una materia horrible	Justifica a través de lo que personalmente piensa y no a partir de lo que dice el texto.
12	Sabe de la gramática sin darse cuenta. Justificación: Él habla de términos que no todas las personas conocen.	Escribe su propia respuesta y su justificación, parte de las palabras que leyó en el

- | | | |
|----|---|---|
| | | texto, aunque no explica por qué concluye que el autor no se da cuenta que sabe de gramática. |
| 13 | No le interesa aprender a usar la gramática.
Justificación: Porque dice que le declara la guerra a la gramática | Hace una lectura lineal del texto, no lo interpreta. |
| 14 | Considera importante conocer la gramática.
Justificación: Porque pide que nos enseñen de la misma forma en que hablamos, una forma distinta. | Su justificación no se relaciona con su respuesta. |
| 15 | Considera importante conocer la gramática.
Justificación: Ya que él en su texto escribe bien las palabras y usa unos términos de la gramática | Percibe cierta intencionalidad del autor y lo hace explícito en su justificación. |
| 16 | Además de que sólo quiere usar y enseñar a usar la gramática fácil a los niños. Justificación: A él no le gusta la gramática, pero no le gusta usarla con perfección, respetando todas las reglas de ella (sic) | Su justificación no se relaciona con su respuesta. |
| 17 | Está en contra de la gramática porque es innecesaria. Justificación: Él piensa que la gramática sólo sirve para atormentar a los que no saben utilizarla correctamente | Confunde a la gramática con la enseñanza de ésta. |

8. En este texto el autor utiliza palabras como *tropo*, *solecismo*, *anacoluto*, etcétera. ¿Por qué habrá hecho uso de palabras tan poco comunes?

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	A lo mejor las dice porque las escucha, sin saber qué significan, como con la palabra “pluscuamperfecto”, que no sabía qué es.	No asume una postura y se limita a especular.
2	Creo que sería para que nos demos cuenta de que esas palabras no sabemos el significado y tratemos de comprenderlas.	
3	Para dar intención de conocer palabras que son tan poco comunes y poder buscarlas para saber su significado	
4	Porque eso es a lo que uno va a que le enseñen en la escuela y sin embargo todavía algunos no saben escribir bien	
5	Para que emprendiéramos una búsqueda de su significado, adentrándonos en la gramática como tal.	
6	Porque la mayoría de los lectores no sabemos qué significan y él sí, entonces ahí es donde le da la importancia de saber hablar y entender las cosas	
7	Sabe que a nadie se les hacen interesantes	
8	Porque tiene un vocabulario muy amplio	
9	Para dar a entender que no necesitamos aprender.	
10	Para darnos a conocer que no sólo las palabras que usamos cotidianamente son las únicas, y que hay además palabras que podemos utilizar.	

- 11 Para que nos intereseamos en aprenderlas
- 12 Probablemente él conoce estos términos pero lo ignora
- 13 Pues porque tiene idea de qué significan y trata de demostrar que hay palabras que significan lo mismo, pero más comunes.
- 14 Para que nos demos cuenta que en realidad nos hace falta aprender más palabras para que nosotros en vez de que se nos hagan poco comunes, sea lo contrario.
- 15 Porque él sabe qué significan
- 16 Da unos pocos ejemplos de los problemas que odia de la gramática y su complejo.
- 17 Son utilizadas, creo yo, en forma de mofa, burlándose de su uso. Es el único que percibe sarcasmo en el texto.

9. El texto me pareció_____ Porque...

No.	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	No tan interesante porque así como dice el autor del texto, pero pues aunque no me guste, esto se aplica en el resto de la vida	
2	Entretenido y muy cierto ya que a veces enseñan la gramática muy aburrida, porque me sentí identificado con la idea del autor y pienso que las formas de enseñar gramática deben cambiar.	Hace explícita la idea del autor y diferencia entre gramática y la enseñanza de ésta

- 3 Interesante porque nos dice que aunque todo eso de la gramática no sirve, tenemos que saber cómo usar las palabras, al menos unas, si no sabes nada, quién te va a entender, mucho más en este mundo.
- 4 Un poco chusco porque trata de salir de lo común que puede expresar un autor sobre la gramática además de la forma en la que impone cómo deben enseñar los maestros a los alumnos, "sin que se den cuenta".
- 5 Bueno en cuestión de su tema "la gramática" porque a casi nadie le gusta la gramática, creo y es aburrida, pero la necesitamos porque es cosa de todos los días.
- 6 Pues muy bueno ya que dice algunas verdades y cosas que debemos poner en práctica porque pues ya lo dije anteriormente.
- 7 Bueno, ya que da un punto muy verdadero porque a nadie le importa la gramática
- 8 Entretenido porque las imágenes llaman mucho la atención Habla de la primera parte del instrumento, no del texto.
- 9 Novedoso porque habla de un tema poco común Creo que quiso decir que la forma de abordar el tema fue poco común.
- 10 Verdaderamente interesante porque no quiere más gente que sólo use las mismas palabras todo el tiempo
- 11 Bueno, muy divertido e interesante porque dice muchas verdades y muchas palabras poco usadas.
- 12 Que el que lo escribió se expresaba honestamente porque

escribió lo que sentía

- 13 Bueno porque no tenía ni idea qué era la gramática
- 14 Que tiene cierta verdad y que es un problema que en realidad sucede porque se nos hace difícil aprender un poco de gramática.
- 15 Sin significado, tonto porque lo importante es aprender a escribir y hablar es comunicarnos, dar a conocer lo que necesitamos y no estamos pensando qué elementos de la gramática usamos. Escribiendo mal o bien nos damos a entender.
- 16 De opinión y critica mucho a la gramática porque trata de dar la explicación más compleja y el mal uso de ella y sólo su interés. No entiendo su justificación

ANEXO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 2 – 8

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 2.

Texto: Aesop's Fables. Story cards)

By Raymond C. Clark

Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.

Habilidad de pensamiento a promover: Relación (como habilidad de pensamiento)

Plan por etapas según Galperin

Etapas	Propósito	Acción(es)	Método
Motivacional	Propiciar el interés por el tema de la sesión	Responder oralmente a las siguientes preguntas: ¿Qué es un cuento? ¿Qué es un refrán popular? ¿Qué es una fábula? ¿Qué es una frase célebre? ¿Qué características tienen?	Esta actividad se realizará en parejas, cada pareja se enumerará y, la primera que tenga la respuesta, la escribirá en el pizarrón. Con ayuda de la profesora y en cooperación con el grupo se harán las correcciones pertinentes.
Base orientadora de la acción	Desatacar las características la relación (como habilidad de pensamiento) a partir de las características en común del cuento, la fábula y los refranes / frases célebres.	A partir de la actividad anterior, relacionar las características comunes entre cuento, fábula y refrán popular / frase célebre. Destacar los vínculos y relaciones entre estos tres	Leyendo lo que los alumnos escribieron en la actividad anterior, generar una discusión grupal de los elementos en común que tienen estos tres géneros (cuento, fábula y refrán/frase célebre).

		<p>ejemplos narrativos.</p> <p>Cerrar esta parte concluyendo que una relación hace énfasis en los puntos en común y la vinculación de elementos.</p>	
Etapa material	Resolver primeros problemas	<p>Conformación de equipos.</p> <p>Elaboración de tarjetas de estudio con las principales características de la relación. Sus tarjetas también incluirán vocabulario base para comprender mejor el texto.</p>	<p>Los alumnos se integran en equipos, ellos deciden quiénes forman parte del equipo.</p> <p>Con base en la etapa anterior, elaboran sus tarjetas de estudio, discuten qué características contendrán.</p>
Etapa verbal	Utilizar los elementos de la relación (como habilidad de pensamiento) revisado en la etapa anterior, para producir sus propias relaciones	Realización de una lectura detallada de la fábula que eligieron.	<p>Los alumnos leen en voz alta, por turnos, la fábula que eligieron.</p> <p>Relacionar su fábula con algún refrán popular/ frase célebre o cuento tradicional de su propia cultura.</p> <p>Cuentan su fábula y exponen su trabajo ante sus compañeros</p>
Etapa mental	Utilizan los	Elaboración de	Discuten respecto a qué

	elementos de la relación para crear su propia moraleja	una moraleja	moraleja podría desprenderse de su lectura y la escriben. Exponen su moraleja ante el grupo.
--	--	--------------	--



The Tortoise and the Hare

STORY CARDS: AESOP'S FABLES
 compiled by Raymond C. Clark, illustrated by Hannah Banner
 PBO LINGUA ASSOCIATES
 15 Elm Street, Brattleboro, Vermont 05301 USA 800-366-4775
 Copyright © 1995 by Raymond C. Clark.

The Tortoise and the Hare

The hare loved to tease the tortoise about its slowness. One day, the tortoise challenged the hare to a race. The hare thought this was very funny, but it agreed. The race began. Immediately, the hare raced far ahead of the tortoise. The hare decided to rest under a tree and let the tortoise catch up.

In a little while, the hare fell asleep under the tree. Time passed, and the hare woke up. It was almost dark! The hare raced to the finish line, but too late! There was the tortoise, waiting and smiling.



The Lion and the Gnat

STORY CARDS: AESOP'S FABLES

compiled by Raymond C. Clark, illustrated by Hannah Bonner
PRO LINGUA ASSOCIATES

The Lion and the Gnat

A little gnat found King Lion napping under a tree. The gnat landed on the tip of the lion's nose and took a bite. The lion woke up and angrily tried to swat the gnat, but the little creature flew to the lion's back and took another bite. The lion snapped and slapped, but the gnat found another spot and bit again.

Within a few minutes the angry lion gave up the fight and ran away. The little gnat was very pleased with itself. "Wait till I tell my friends that I have defeated King Lion," it said to itself. It buzzed around and around in crazy, happy circles and flew off straight into a spider's web.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 3.

Texto: Eating disorders

From Wikipedia, the free encyclopedia.

Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.

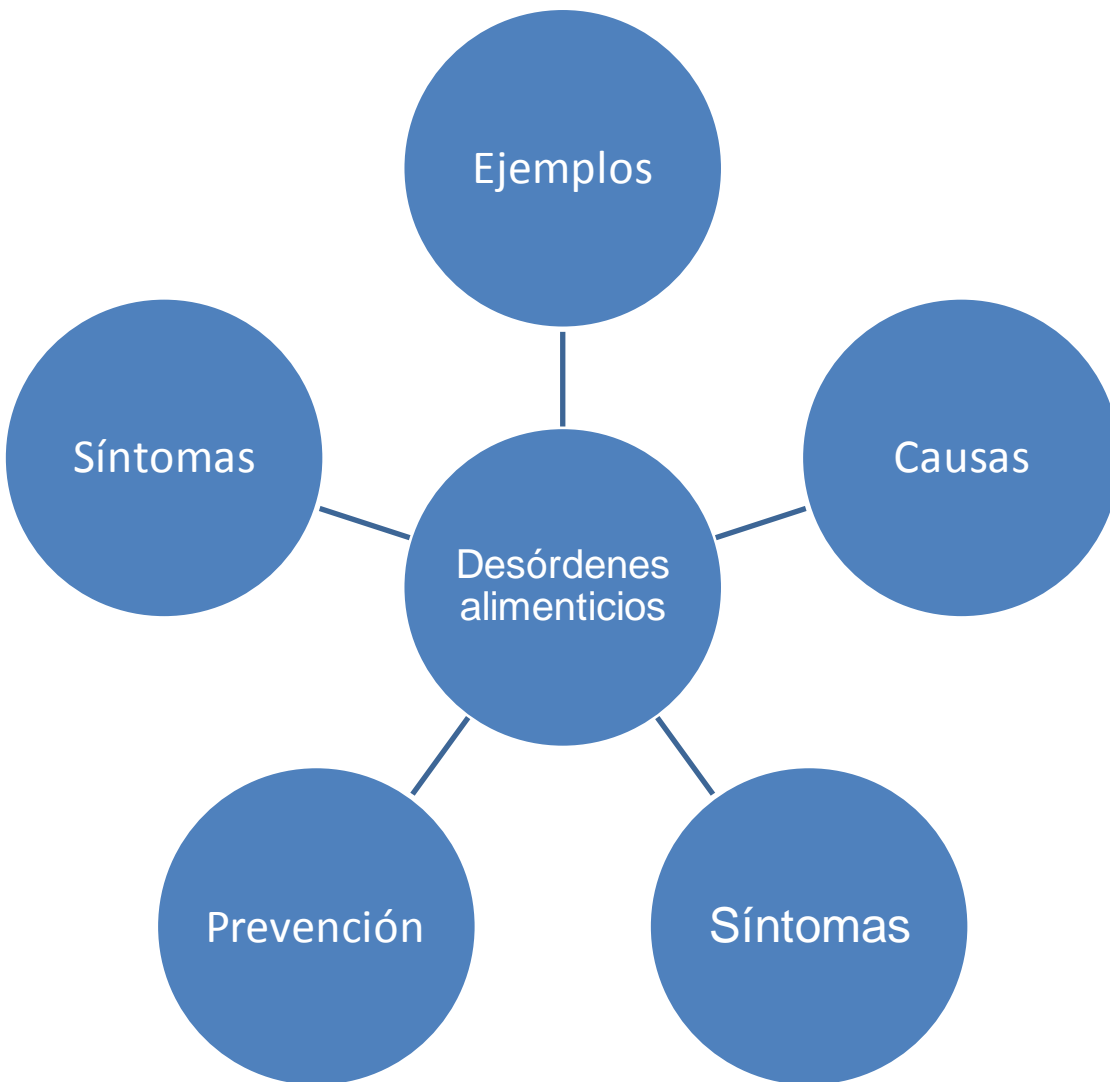
Habilidad de pensamiento a promover: Clasificación (como habilidad de pensamiento).

Plan por etapas según Galperin.

Etapas	Propósito	Acción(es)	Método
Motivacional	Propiciar el interés por el tema de la sesión	Completar diagrama presentado con base en la información que tengan al respecto (conocimiento previo)	Trabajo en pequeños grupos y con base en sus propios conocimientos, completar el diagrama presentado. Revisión y corrección grupal.
Base orientadora de la acción	Delimitar elementos esenciales para hacer una generalización.	Con base en la actividad anterior, se establecen elementos esenciales para hacer una clasificación y elaborar sus tarjetas de estudio	Partiendo de sus diagramas, la profesora muestra un esquema que ejemplifica los elementos necesarios para elaborar una clasificación y elaborar de manera individual sus tarjetas de estudio
Etapas material	Resolver primeros problemas	Conformación de equipos. Después de leer las partes indicadas en el texto, los alumnos determinan las características	Los alumnos se integran en equipos, ellos deciden quiénes forman parte del equipo. Los alumnos leen en forma selectiva las partes del texto indicadas por la

		comunes de los desórdenes alimenticios	profesora y seleccionan las características en común de los desórdenes alimenticios.
Etapa verbal	Discutir las características comunes de los desórdenes alimenticios.	Con base en sus tarjetas de estudio y la actividad anterior, realizan un esquema general de los desórdenes alimenticios	La profesora presenta una tabla incompleta sobre los desórdenes alimenticios y sus características. Los alumnos eligen 5 desórdenes alimenticios de los que presenta el texto y completan dicha tabla. Presentan sus conclusiones al grupo respecto a cuáles son las características comunes de los desórdenes alimenticios.
Etapa mental	Eliminar elementos que no pertenecen a la clasificación	Con base en el último párrafo, los alumnos deciden por qué ciertos desórdenes no son clasificados como el resto y dan su propia opinión.	De manera grupal, los alumnos leen el último párrafo de la lectura. De manera individual, dan su opinión respecto a si los desórdenes mencionados deberían o no clasificarse como desórdenes mentales.

1. Reúnete con tres compañeros más y con base en sus propios conocimientos, completen el siguiente diagrama.



DESÓRDENES ALIMENTICIOS

Nombre	Características

Características comunes de estos desórdenes alimenticios:

Eating disorder

From Wikipedia, the free encyclopedia

Eating disorders refer to a group of conditions characterized by abnormal [eating](#) habits that may involve either insufficient or excessive [food](#) intake to the detriment of an individual's [physical](#) and [mental](#) health. [bulimia nervosa](#), [anorexia nervosa](#) being the most common specific forms in the United States.^[1] Though primarily thought of as affecting females (an estimated 5–10 million being affected in the U.S.), eating disorders affect males as well (an estimated 1 million U.S. males being affected).^{[2][3][4]} Although eating disorders are increasing all over the world among both men and women, there is evidence to suggest that it is women in the Western world who are at the highest risk of developing them and the degree of [westernization](#) increases the risk.^[5]

The precise cause of eating disorders is not entirely understood, although, there is evidence that it may be [linked to other medical conditions and situations](#). One study showed that girls with ADHD have a greater chance of getting an eating disorder than those not affected by ADHD.^{[6][7]} One study showed that foster girls are more likely to develop bulimia nervosa.^[8] Some also think that peer pressure and idealized body-types seen in the media are also a significant factor. However, research shows that for some people there is a genetic reason why they may be prone to developing an eating disorder.^[9]

While proper treatment can be highly effective for many of the specific types of eating disorder, the consequences of eating disorders can be severe, including death^{[10][10][11]} (whether from direct medical effects of disturbed eating habits or from [comorbid](#) conditions such as suicidal thinking).^{[1][12]}

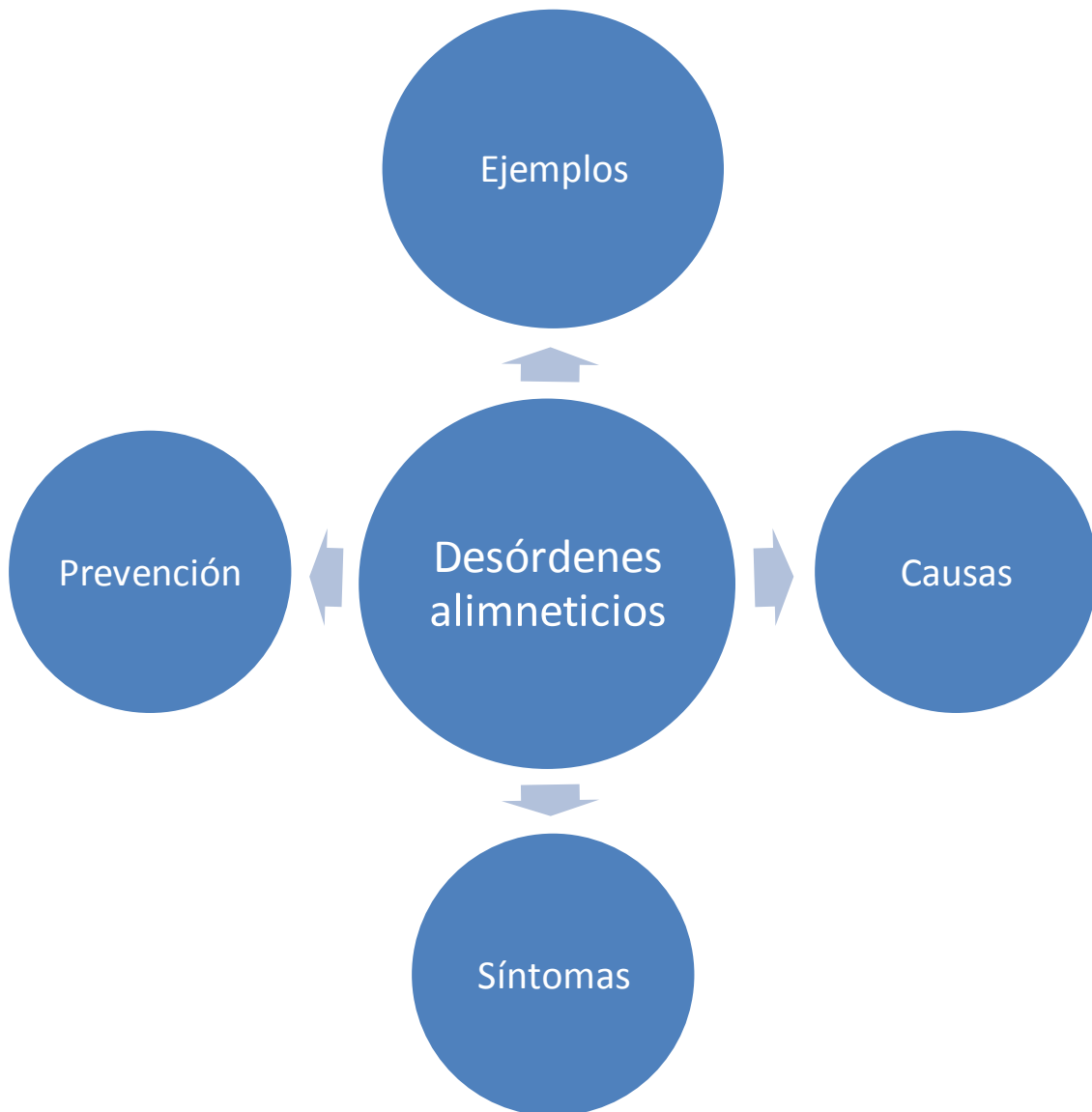
Specific eating disorders

- [Anorexia nervosa](#) (AN), characterized by refusal to maintain a healthy body weight and an obsessive fear of gaining weight. Anorexia can cause menstruation to stop, and often leads to bone loss, loss of skin integrity, etc. It greatly stresses the heart, increasing the risk of heart attacks and related heart problems. The risk of death is greatly increased in individuals with this disease.^[13]
- [Bulimia nervosa](#) (BN), characterized by recurrent binge eating followed by compensatory behaviors such as purging (self-induced vomiting, excessive use of laxatives/diuretics, or excessive exercise) Bulimics may also fast for a certain amount of time following a binge.
- [Binge eating disorder](#) (BED) or compulsive overeating, characterized by binge eating, without compensatory behavior.^[14]

- [Purging disorder](#), characterized by recurrent purging to control weight or shape in the absence of binge eating episodes
- [Rumination](#), characterized by involving the repeated painless regurgitation of food following a meal which is then either re-chewed and re-swallowed, or discarded.
- [Diabulimia](#), characterized by the deliberate manipulation of [insulin](#) levels by diabetics in an effort to control their weight.
- [Food maintenance](#), characterized by a set of aberrant eating behaviors of children in [foster care](#).^[15]
- [Eating disorders not otherwise specified](#) (EDNOS) can refer to a number of disorders. It can refer to a female individual who suffers from anorexia but still has her period, someone who may be at a "healthy weight", but who has anorexic thought patterns and behaviors, it can mean the sufferer equally participates in some anorexic as well as bulimic behaviors (sometimes referred to as purge-type anorexia), or to any combination of Eating Disorder behaviors which do not directly put them in a separate category.
- [Pica](#), characterized by a compulsive craving for eating, chewing or licking non-food items or foods containing no nutrition. These can include such things as chalk, paper, plaster, paint chips, baking soda, starch, glue, rust, ice, coffee grounds, and cigarette ashes. These individuals cannot distinguish a difference between food and non food items.
- [Night Eating Syndrome](#), characterized by morning anorexia, evening [polyphagia](#) (abnormally increased appetite for consumption of food (frequently associated with [insomnia](#), and injury to the [hypothalamus](#)).
- [Orthorexia nervosa](#), a term used by Steven Bratman to characterize an obsession with a "pure" diet, where it interferes with a person's life.

Several of the above mentioned disorders, such as diabulimia, food maintenance syndrome and orthorexia nervosa, are not currently recognized as [mental disorders](#) in any of the medical manuals, such as the [ICD-10](#)^[16] or the [DSM-IV](#).^[17]

Conocimientos previos: Reúnete con tres compañeros más y, con base en sus propios conocimientos, completen el siguiente diagrama.



DESÓRDENES ALIMENTICIOS

NOMBRE

CARACTERÍSTICAS

Características comunes de estos desórdenes alimenticios:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 4.

Texto: haiku

By: www.elrincondelhaiku.org/int11.php

Ejemplos de haiku: <http://www.toyomasu.com/haiku/>

Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.

Habilidad de pensamiento a promover: Pensamiento inferencial (deducir y crear nueva información de los datos percibidos)

¿Qué es un haiku?

Abordaremos la pregunta desde dos puntos de vista. En cuanto a la expresión, un haiku (o *haikai*) es un poema breve de aproximadamente 17 sílabas, que suele estar organizado en 3 versos (5-7-5). El haiku no tiene título ni rima en japonés, su simplicidad es tal que podemos prescindir de signos de puntuación y mayúsculas, de alguna forma, se parece a lo que decimos hablando. En concordancia, en el haiku abundan los sustantivos. Es una forma poética predominantemente nominal, de expresión sencilla y concisa. El término haiku es, sin embargo, relativamente reciente, pues el primero en emplearlo es Shiki en el siglo XIX.

En cuanto al contenido, "haikai" es simplemente lo



Jardín Kenrokū, en la ciudad de Kanazawa

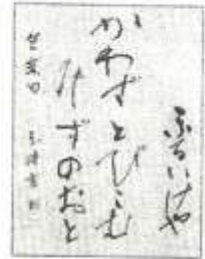
que está sucediendo en este lugar, en este momento", nos dicen los poetas japoneses del siglo XVII. El poema suele tratar de la naturaleza: de la realidad de lo percibido por los sentidos. El haiku clásico es una apreciación directa de un acontecimiento, a menudo trivial, que llama la atención del poeta (*hajin*, o persona que escribe haiku) el cual lo espiritualiza y eleva por encima de su pequeña trascendencia. La fuente de inspiración para el poeta puede ser un monte, un arroyo, la vegetación o el clima. En todos los casos, el haiku está impregnado de un fuerte sentimiento de estación: primavera, verano, otoño, invierno y Año Nuevo, concepto este último muy tradicional y con connotaciones propias en la tradición nipona.

El haiku ha permanecido durante siglos íntimamente relacionado con la cultura japonesa, al igual que otras formas poéticas propias como los *tanaka* (*waka*), *sedōka*, *chōka*, *waka* (canción encadenada) o, primitivamente, los *kyōka*. Más allá, omiga y se relaciona indisolublemente con ese grupo tan característico de tradiciones niponas centenarias como la ceremonia del té, el arreglo de jardines, los *bonsáis*, el arreglo de flores (*ikebana*), la caligrafía o las artes tradicionales (pintura, música, teatro...). Esta ligazón tan fuerte con la tradición japonesa no ha impedido el conocimiento y posterior adopción del haiku por parte del mundo occidental, y su consideración definitiva como género poético abierto y universal. H. G. Henderson teoriza diciendo: "El haiku puede ser de muchas clases, grave o bullicioso, profundo o superficial, religioso, satírico, triste, humorístico o encantador, pero todos los haiku dignos de tal nombre son documentos de momentos cumbre «más altos, al menos, que el llano circundante». Y en las manos de un maestro, un haiku puede ser la esencia concentrada de la poesía pura". Chamberlain también tiene palabras maravillosas para definir el haiku: "Tragaluz abierto un instante sobre un pequeño hecho natural, resplandor súbito, sonrisa formada a medias, suspiro interrumpido antes de ser oído". El estudioso del Japón André Bellefleur dedica unas palabras al significado del haiku: "Exactitud disfrazada de ensueño, poesía de resplandores y de escalofríos, pequeñas chispas que comunican a los sueños vibraciones infinitas; preciosos abanicos que, en el mismo instante en que se los despliega y se los cierra, hacen pasar ante nuestros ojos el milagro de un gran paisaje".



Puerta shintōica (torii) Islas de Miyajima

Ciertos cineastas rusos han querido ver una relación directa entre el haiku y el cine, una semejanza en los fundamentos de ambas artes, cual es la observación directa de un suceso insertado en el tiempo. El crítico Eisenstein cita en sus obras técnicas varios haikus. Un cineasta como Andréi Tarkovski, a menudo tachado de criptico y oscuro, nos deleita con observaciones apasionadas sobre el sentido último del haiku: "El lector de un haiku tiene que perderse en él, como en la naturaleza, lugar que dejarse caer en el góndola en sus profundidades como en un combate, donde también hay la arriba y un abajo... Con otros tres puntos de observación, los poetas japoneses fueron capaces de expresar su relación con la realidad. No la observaron simplemente, sino que sin prisa y sin vanidades trataron su tiempo eterno...".



"Un nejo clasico", el haiku más clásico de Bashō



Monte Fujiyama en el mes de octubre

Luis Corrales Vasco

1. Beautiful forest

I love breathing your freshness,
thanks for your neat air.

2. Nature is a word

that reminds me the power,
the power of love.

3. Fresh and clean water

I enjoy your running noise,
Never stop your trip.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA 5.

Texto: Following Directions.

By: Scholastic magazine.

Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.

Habilidad de pensamiento a promover: Pensamiento hipotético (infiere y predice hechos a partir de los ya conocidos y sus relaciones).



Following directions

Before you answer the questions below, read through the entire text first. Then, go back to the beginning of the test and start with the first step .

1. Begin with the number 500. _____
2. Add the number above the number of the minutes there are in a hour _____
3. Subtract the number of days there are in a year from the answer above _____
4. Add the number of years there are in a President's term of office to the answer above _____
5. Subtract to the answer above the number of syllables in the word basketball _____
6. Add up the number 1999. Subtract this number from the answer above.
7. Multiply the number of days in the week by 5. Abstract this number from the answer above.
8. Do not answer number 3. Go directly from number 2 to number 4.

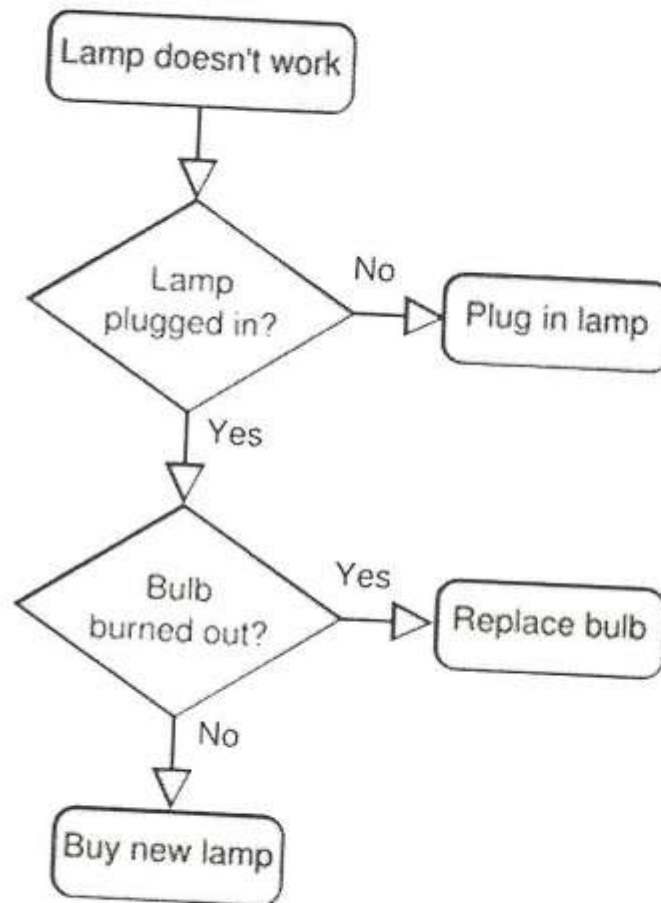
ESTRATEGIA DIDÁCTICA 6.

Texto: Flow chart

By: .Wikipedia

Dirigida a: Estudiantes del CCH de segundo semestre de la materia de inglés.

Habilidad de pensamiento a promover: Pensamiento hipotético (infiere y predice hechos a partir de los ya conocidos y sus relaciones).



http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_chart

ANEXO 6

MATERIAL FINAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Las siguientes actividades tienen el objetivo de determinar cómo resuelves algunos problemas. Tus respuestas no afectarán tu evaluación, sin embargo servirán como base para determinar tus avances durante este semestre. ¡Gracias por participar, tu colaboración ha sido muy valiosa!

I. Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas de acuerdo con tu opinión y lo que conozcas del tema. Justifica tus respuestas.

1. ¿Qué es un asesino serial?

2. ¿Conoces algún caso (o has escuchado alguno) sobre asesinos seriales? Descríbelo.

3. ¿Qué opinas de este tipo de personas?

II. Después de leer el texto “*Jack the Ripper: The mystery goes on*” Contesta lo que se te solicita, de acuerdo con la información del texto.

4. ¿Quién fue Jack the Ripper?

5. ¿Por qué se convirtió en leyenda?

6. Aunque hay muchas hipótesis acerca de quién fue la persona conocida como Jack, el destripador, existen algunas más aceptadas. Completa el cuadro con la información que falta. Guíate por el ejemplo

Hipótesis	Autor	Fundamentos
Un miembro de la realeza	Estudiosos del caso	Las autoridades saben exactamente quien fue, pero dado su poder y prestigio, mantienen en secreto el nombre del asesino serial.
Un médico		
	Patricia Cornwell	

7. Imagina que eres un investigador de la época en que vivió Jack the Ripper, y tienes a tu cargo la investigación del caso. Finalmente descubres la identidad del asesino. ¿Qué castigo impondrías y por qué? Completa La información que se te solicita.

El asesino es alguien de la familia real. El castigo que sugiero

es _____

Porque _____

El asesino es un médico. El castigo que sugiero

es _____

Porque _____

El asesino el afamado pintor Walter Sickert. El castigo que sugiero

es _____

Porque

III. Explica de qué manera elegiste tus sugerencias de castigos y por qué las elegiste.

¡GRACIAS POR TU AYUDA A LO LARGO DE ESTE SEMESTRE!

LITERATURE

BY LOUISE JOHNSON
SPEAK UP EXPLAINS BY RACHEL ROBERTS

TEACHERS:
See Speak Up
in Class
exercises
on CD

LANGUAGE LEVEL: B2-UPPER INTERMEDIATE

JACK THE RIPPER: THE MYSTERY GOES ON

Los crímenes de Jack el Destripador, a finales del siglo XIX, conmocionaron a los londinenses. Hoy se han convertido en un medio de vida para guías especializados como John Pope-de-Locksey, quien se confiesa fascinado por este misterioso asesino y sus sangrientos actos.



Be afraid, be very afraid!
There's a killer on the streets of London and he has already brutally murdered at least five women.

The serial killer, who became known as Jack the Ripper, was in fact terrorising the residents of an area in London called Whitechapel in the late 19th century. Because Jack the Ripper's identity has never been confirmed, he has become a legend. He continues to fascinate us to this day and there are countless¹ films and books about him.

THE ROYAL CONNECTION?

There have been many theories about the identity and profession of Jack the Ripper but no two theories are the same. Some Ripperologists (that is, people who study and analyse the case) believe that the crimes were committed by a member of the Royal Family. This is why the authorities had to keep the killer's identity a secret. Others say that they were carried out² by a doctor – as body organs were removed from three of the victims, the killer probably had some medical knowledge³. Meanwhile, American crime writer Patricia Cornwell believes that the world famous artist, Walter Sickert, was respon-



sible. Sickert sometimes painted murder scenes.

In 1988 Whitechapel, in the East End of London, resembled Dante's *Inferno*. Desperate overcrowding⁴ meant that there weren't enough jobs or homes and many women had no choice but to turn to prostitution. The five women that are generally agreed to have been

GLOSSARY

- 1 **COUNTLESS**: innumerables
- 2 **TO CARRY OUT**: perpetrar, cometer
- 3 **KNOWLEDGE**: conocimiento
- 4 **DESPERATE OVERCROWDING**: terrible hacinamiento



One of the streets on the 'horror' tour of Whitechapel, an area of London that still retains its atmosphere.

SPEAK UP 41



Dr. John Pope-de-Lockley

The Mind of The Killer

Britain may not be the great nation it once was, but it can still hold its own in the macabre world of celebrity serial killers!

This dark reputation may have started with the mystery of 'Jack the Ripper', the murderer who terrorised the streets of East End London's Whitechapel district in the late 1880s. The identity of Jack the Ripper was never discovered and there are even people who believe that he may have been a member of the Royal Family. More than 120 years after these events, tourists can still follow the Ripper's footsteps⁹ in Whitechapel. One of these 'horror tours' is led by Dr. John Pope-de-Lockley, a self-declared 'Ripperologist.' When he met with *Speak Up*, we asked him to define the term:

Dr. John Pope-de-Lockley: Colin Wilson, the crime author, invented the term 'Ripperologist.' It is a person who takes an interest in the subject of the unsolved Whitechapel murders, usually referred to by the title of 'Jack the Ripper', and is one who studies this. Sometimes it also means writers and those who have had a deeper knowledge and interest, rather than looking at a film. The films, most are misleading¹⁰.

as they're based on novels and not the actual events.

THE YORKSHIRE RIPPER In the 1970s Britain had a new taste of terror when the so-called 'Yorkshire Ripper' began murdering prostitutes in the red light zones of Leeds, Bradford and other northern English towns in Yorkshire. Unlike Jack the Ripper, the Yorkshire Ripper was eventually¹¹ arrested and imprisoned. His name was Peter Sutcliffe. Pope-de-Lockley thinks that the two Rippers had a lot in common, however:

Dr John Pope-de-Lockley: The murders were on the full moon, the new moon, beginning and end of each month and at weekends only and it's more than likely that the lunatic¹² is affected by the moon, and that they come out, when they're affected, at certain times. All these stories you get in novels and films and books, they're all based on revenge¹³. You can do revenge whenever you like, you're not fixed to a timetable¹⁴, but if you're a lunatic, you're fixed to a timetable, your mind will work in that way, at a specific time, like Peter Sutcliffe: he didn't murder whenever he felt like it, he murdered once or twice a year, for a number of years, at a particular time, and it's how a psychopath works.

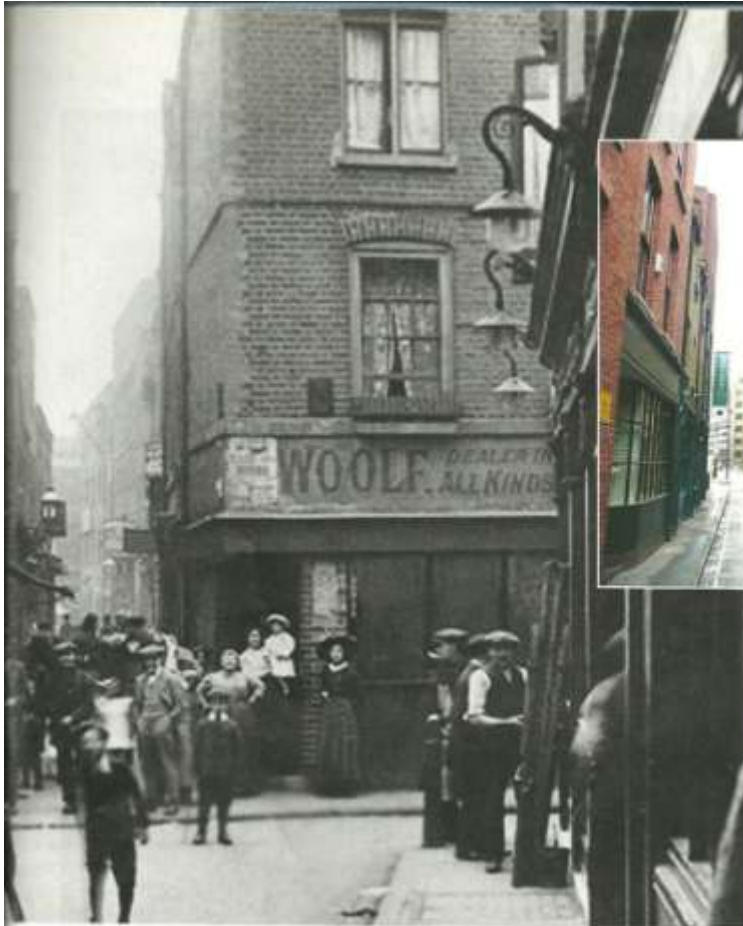


killed by the same person were prostitutes. The first of the murders took place on 31st August 1888 and the fifth occurred¹⁵ on 9th November 1888. On 30th September 1888, there were two murders, the first of which may have been interrupted. Other murders may be linked to the same killer, but nobody knows for sure. The police received a number of letters signed by a certain 'Jack the Ripper' who claimed to be the killer.

As a result of major urban development¹⁶ in the Whitechapel area in the 1960s and 1970s little remains today of Jack the Ripper's London, but a visit to the murder sites can still evoke a mental image of what things must have looked like.

WE'LL NEVER KNOW...

There is no waxwork figure of Jack the Ripper at London's waxwork¹⁷



Whitechapel at the turn of the last century (left) and today (above). The murderer Jack the Ripper stalked its alleyways in 1888.



museum Madame Tussaud's. It's the museum's policy not to include models of people whose likeness* is unknown. It seems that there's only one thing that unites all Ripper experts and that is that they can't agree on who he is.

Speak Up spoke to Ripperologist Dr. John Pope-de-Locksley who conducts guided tours of the area and has one or two theories of his own. See his website: www.londonhorortours.co.uk.

GLOSSARY

- 5 TO OCCUR: tener lugar
- 6 MAJOR URBAN DEVELOPMENT: importante renovación urbanística
- 7 WAXWORK: figura de cera
- 8 LIKENESS: parecido
- 9 FOOTSTEP: huella
- 10 MISLEADING: engañoso
- 11 EVENTUALLY: finalmente
- 12 LUNATIC: loco
- 13 REVENGE: venganza
- 14 TO BE FIXED TO A TIMETABLE: tener un horario fijo

Speak Up EXPLAINS

Whitechapel - Whitechapel, el corazón del East End de Londres, toma su nombre de una capillita blanca dedicada a la Virgen. La iglesia fue destruida durante la II Guerra Mundial. Su primer rector fue Hugh de Fulbourne, en 1329. En la actualidad, en el lugar que ocupaba hay un jardín público.

Language point. Expresar una hipótesis - Si queremos expresar una hipótesis relativa al presente utilizamos

preferentemente un verbo modal.
-En el caso de que estemos convencidos de lo que decimos, el verbo modal será *must*: *He must be English, his accent is perfect. Martin must have a lot of money, he's got a very expensive car.*
-Si estamos convencidos de que algo no puede ser, utilizaremos *can't*: *They can't be at home, all the lights are off. She can't be the murderer, she has a good alibi.*
-Para expresar una posibilidad escogeremos *may*, *might* o *could* - *Other murders may be linked to the*

same killer. Jane's late, she might be stuck in traffic. Eventualmente, si una cosa debería ser, pero no es, podremos utilizar *should*: *It's nine o'clock, she should be home by now.*

Si por el contrario queremos expresar una deducción que se refiere al pasado hay que utilizar la construcción verbo modal + *have* + participio pasado: *The first murder may have been interrupted. We have a mental image of what things must have looked like. Jack the Ripper could have been the artist Walter Sickert.*

BIBLIOGRAFÍA.

Acevedo, A. y Carrera, M. (2009) *Evaluación de habilidades de pensamiento*. Programa institucional de tutorías. Instituto Tecnológico de Chihuahua.

Aguilar, A.M. (2008) Tesis Doctoral *Aplicabilidad del test de la afasia para bilingües de Michel Paradis a la población catalano / castellano parlante*. Universidad de Barcelona.

Antonini, M y Pino, J. (1991) "Modelos del proceso de lectura, descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas" en Puente, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide, Madrid.

Bazán, J (2001). *Horizontes actuales en la Educación Media Superior*. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.

Bernaza R y Duglas C. Directo a la Diana: sobre la orientación del estudiante para aprender en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) versión electrónica, PDF.

Bialystok, E. (2010) *Bilingualism*. Wiley Interdisciplinary Reviews: cognitive Science, 1.

Bialystok, E (1999) Cognitive, complexity and attentional control in the bilingual mind.

Bruner, J (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Campirán, A. Guevara, G. Sánchez, L. (2001) *Habilidades del pensamiento crítico y creativo*. Veracruz: Universidad Veracruzana.

Carrell, Patricia, et al. (1989), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

Carreón, L. (1996) *La interpretación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Cuadernos del Colegio No. 16, UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1996), *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2006) *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México.

Colomer, T (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Delors, J, .Mufti I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., et al. (1997) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

De Sánchez, M. A. (1995), *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento*, Trillas, ITESM. México.

Devine, Tomas G. (1986) *Teaching reading comprehension from theory to practice*. University of Lowell.

Díaz Barriga, Á. (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomares, México.

Díaz Barriga, Á. (1986) "Los orígenes de la problemática curricular" en *Cuadernos del CESU*, Número 4, CESU – UNAM, México.

Dirección General del CCH (2011) *Informe sobre la gestión directiva 2010 – 2011*, UNAM.

Dirección General del CCH (2008a) *Memoria UNAM*.

Dirección General del CCH (2005) *Revisión del Plan de Estudios, tercera etapa. Orientación y sentido de las áreas. Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato. Documento de trabajo*. UNAM.

Feuerstein, R (1993). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia*. En Beltrán, J. *La intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Galperin, P. (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana: Pueblo y educación.

Hakuta, K., Galambos, S. (1988) *Applied Psycholinguistics*. USA.

Juarros, E y Lanz, T. (2009) "Re – thinking balanced bilingualism" en *Language problems*. John Benjamin Publishing Co., Buffalo, USA.

Kabalen, D y De Sánchez, M (2005). *La lectura analítico – crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Trillas, México.

Kangas, T. (1972) *Bilingualism or not: multilingual matters*. Bank House Ltd, England.

Lomas, Carlos (1999). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*, Vol. I y II, Paidós, Barcelona.

Lundgren, U. (1983) "Producción y reproducción social como contexto para la teorización curricular" en *Journal of curriculum*, número 2, vol. 15.

Luria, A.R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.

Manzano, R. (1988) *Dimension of thinking. A framework for curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Mendoza, F. (2006). "Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera", en revista *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, número 47, p. 29 – 36. UAM Xochimilco, D.F.

Montoya, L. (2004) *Propuesta de un proceso educativo de habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje en las organizaciones*, Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, México.

Moore, H.P. (2009). Tesis doctoral *La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Muñoz, L. (2010) Plan de Trabajo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010 – 2014. UNAM.

Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin Publishing Co, Philadelphia, USA.

Presseisen, G. en Costa, A. (2001) *Developing Minds*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Ramírez, S. (s/f) *Programa de enriquecimiento Instrumental de Feuerstein. Una aproximación teórica*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de educación y humanidades de Ceuta, Granada.

Ramos, R.A. (2004) Tesis doctoral: *Metodología de la enseñanza de la carrera de orientación para escolares en la iniciación deportiva*, Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural, La Habana.

Rodríguez Emma y Laguer Elisabeth (2004), *La Lectura*. Universidad del Valle, Cali Colombia.

Solé Isabel (1992), *Estrategias de Lectura*, Graó, España.

Tallizina, N. (1993) *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Conferencias Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Ángeles Editores, México.

Universidad Nacional Autónoma de México (2006) *Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y humanidades*. Dirección General de CCH.

UNAM (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad 2012 – 2015.

Universidad Nacional Autónoma de México (2010) *Plan de Trabajo para el CCH 2010 – 2014*. Dirección General de CCH.

UNAM (2008b) Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Universidad Nacional Autónoma de México (2008) “Semblanza de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta del Colegio de Ciencias y Humanidades*, año XXXI, Nueva Época, número 1154.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto Sol.

Wallace,C. (1992) *Reading*, OUP.

Zorrilla, A. J. (2008) *El bachillerato Mexicano: un sistema académico precario. Causas y Consecuencias*. UNAM – IISUE.

SITIOS WEB:

Acevedo, A. y Carrera, M. (n.d) *Evaluación de habilidades de pensamiento*. "HAPE – ITH www.itchihuahua.edu.mx

Campos, Y. (2003) *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/77.pdf>

Centro Virtual Cervantes (2009). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es>

Cornejo, C (n.d) *Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Propuesta teórica del Dr. Reuven Feuerstein*. www.inserta./extras/articulos/descarga.../ap.

Feuerstein, R. (2011) *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el papel del mediador*. www.utemvirtual.d/plataforma/aulavirtual/

Herrera, M. (n.d) *Estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora*. http://es.slideshare.net/herreramarina4/habilidades-para-la-lectura-9131385?utm_source=slideshow01&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout

López V. y Pérez A. (2009). *Aspectos fundamentales de la teoría de formación por Etapas de las acciones mentales y los conceptos de p. Ya. Galperin*. www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/archives

Mendoza F. (2006) *Las Intenciones Comunicativas* <http://prepafacil.com/cobach/Main/IntencionComunicativa>

Ortiz, G y Chávez, S.(2008) *La teoría de la actividad en la enseñanza*. <http://caminosabiertos2008.blogspot.com/la-teoria-de-la-actividad-en-la-enseanza.html>

¿Qué entender por enseñanza problémica?(n.d.) En *La enseñanza y los métodos problémicos*. www.wiziq.com/tutorial/36053-Metodo-problemico

Ramos, A. (2004) Facultad de Cultura Física de la Habana, Tesis de Doctorado: *Metodología de la enseñanza de la carrera de orientación para escolares en la iniciación deportiva*. http://tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0128109-111314/01.MIGR_PREVIO.pdf

UNAM (2006) *Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades*. www.cch.unam.mx/plandeestudios.

UNAM (2011). *Segundo acercamiento a los programas de inglés I – IV*. <http://www.cch.unam.mx>

UNAM (2012) *Rumbo a la actualización de los programas de Inglés I – IV*. <http://academiacch.unam.mx/foros/>

UNAM (2013a) *Historia del CCH*. www.cch.unam.mx/historia.

UNAM (2013b) *Misión y Filosofía del CCH*. www.cch.unam.mx/misionyfilosofia

Vázquez, A. (2006). *Vygotski y Luria. Dos aliados, dos amigos, dos vidas: un acuerdo teórico práctico sobre la mente y el protagonismo de lo social*. <http://www.psicologiacientifica.com>