

Procedimiento computarizado de evaluación dinámica
en el uso de pruebas estandarizadas de comprensión
lectora en Inglés como LE: un estudio de caso.

Yris Claudia Casart Quintero

TESI DOCTORAL UPF / ANY 2020

DIRECTORA DE LA TESI

Dra. Olga Esteve Ruescas

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



A la memoria de Madre y Padre

y también a Nosotros

Agradecimientos

Resumen

Este estudio examina la incidencia de un procedimiento intervencionista de evaluación dinámica computarizado (EDC) en el uso de las pruebas de logro estandarizadas en un programa de lectura en inglés científico y técnico. Modificamos los enunciados de las preguntas de la prueba de logro para elaborar un instrumento de mediación que implementamos en dos rondas. Al comparar los promedios en las pruebas de logro y en la EDC observamos que todos los aprendices sacaron provecho de la mediación. Nuestros resultados indican que algunos aprendices cuyo desempeño era equivalente, respondieron a la mediación de manera diferente, por lo que no es posible predecir la respuesta a la mediación ni el potencial de aprendizaje mediante el desempeño independiente. El análisis cualitativo del desempeño de diecisiete casos reveló las habilidades emergentes de los aprendices y aportó indicios de desarrollo. Los aprendices opinaron que el procedimiento de EDC les ayuda a aprender, pues les permite abordar las preguntas nuevamente y darse cuenta de lo que no habían entendido

Abstract

This study examines the effect of an interventionist computerized dynamic assessment (C-DA) procedure on the use of standardized achievement tests in an English for Science and Technology Reading Program. A mediation tool was developed and implemented in two rounds. Comparing the averages on the achievement tests and on the EDC showed that all learners benefited from mediation. Our results indicate that learners whose independent performance was equivalent responded to mediation differently, which supports the notion that it is not possible to predict neither learner's response to mediation nor learning potential through independent performance. The qualitative analysis of the performance of seventeen cases revealed the learners' emerging abilities. Learners perceived the ED procedure was useful for their learning: it allowed them to approach the items again and to realize what they had misunderstood.

Resum

Aquest estudi examina la incidència d'un procediment intervencionista d'avaluació dinàmica computat (EDC) en l'ús de les proves d'assoliment estandarditzades en un programa de lectura en anglès científic i tècnic. Vam modificar els enunciats de les preguntes de la prova d'assoliment per elaborar un instrument de mediació que vam implementar en dues rondes. La comparació de les mitjanes en les proves d'assoliment i en l'EDC mostra que tots els aprenents van aprofitar de la mediació. Els nostres resultats indiquen que aprenents amb una actuació independent equivalent van respondre a la mediació de manera diferent, per la qual cosa no és possible predir la resposta a la mediació ni el potencial d'aprenentatge mitjançant l'actuació independent. L'anàlisi qualitativa de disset casos va revelar les habilitats emergents dels aprenents i va aportar indicis de desenvolupament. Els aprenents van opinar que el procediment d'EDC els ajuda a aprendre, ja que els permet abordar les preguntes novament i adonar-se de què no havien entès.

Índice de contenidos

	Pág.
Resumen.....	vii
Abstract.....	vii
Resum.....	viii
Lista de figuras.....	xv
Lista de tablas.....	xvii
Lista de abreviaturas o acrónimos.....	xviii
INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO 1: LA LECTURA EN UNA LENGUA ADICIONAL	11
1.1 El proceso de lectura.....	12
1.1.1 Modelos de lectura.....	13
1.1.2 Subprocesos de lectura.....	15
1.1.3 Diferencias con respecto a la lectura en la primera lengua.....	17
1.2 La enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA.....	19
1.2.1 Automatización de los procesos de bajo nivel.....	20
1.2.2 Desarrollo de los procesos de alto nivel.....	22
1.2.3 Principios básicos para la instrucción efectiva de la lectura en una LA.....	24
1.3 Evaluación de la lectura en una lengua adicional.....	30
1.3.1 El propósito de la prueba.....	31
1.3.2 Definición del constructo de lectura.....	33
1.3.3 Procedimientos de evaluación: consideraciones y tipos de preguntas.....	37
1.3.4 Evaluación de la lectura en inglés: comparación de dos tradiciones.....	43
1.3.5 Cuestionamientos a ciertos usos de las pruebas.....	46
1.4 Recapitulación.....	49
CAPÍTULO 2: INTERACCIONISMO SOCIAL.....	53
2.1 Teoría sociocultural.....	53
2.2 Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM).....	57
2.2.1 Orígenes y aplicaciones de la teoría de la EAM y de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva.....	61
2.3 Mediación.....	67
2.4 Zona de desarrollo próximo (ZDP).....	73
2.5 Interaccionismo social y enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	77
2.5.1 La interacción es esencial para el aprendizaje de idiomas.....	79
2.5.2 Ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje.....	79
2.5.3 Los roles del docente y de los aprendices.....	80
2.5.4 La naturaleza de las tareas de aprendizaje.....	83
2.6 Recapitulación.....	84
CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DINÁMICA.....	85
3.1 Orígenes.....	86
3.2 Relación entre la instrucción y la evaluación.....	89

	Pág.
3.2.1 Evaluación dinámica y evaluación tradicional.....	91
3.2.2 Evaluación dinámica y evaluación formativa.....	93
3.3 Enfoques, formatos y modalidades de ED.....	96
3.4 ED en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales.....	99
3.4.1 ED del desarrollo de la comprensión lectora en una LA.....	102
3.4.1.1 Estudios con formato sándwich y enfoque interaccionista.....	102
3.4.1.2 Estudios con formato sándwich y enfoque intervencionista.....	105
3.4.1.3 Estudios con formato <i>cake</i> (pastel) y enfoque intervencionista.....	106
3.4.1.4 Estudios con formato <i>cake</i> , enfoque intervencionista y modalidad computarizada.....	107
3.4.1.5 Estudios con diseño experimental para comparar enfoques o modalidades	113
3.5 Implicaciones del estado de la cuestión.....	117
3.6 Recapitulación.....	119
PARTE II: CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	121
CAPÍTULO 4: CONTEXTO.....	123
4.1 Contexto global.....	124
4.2 Contexto institucional.....	126
4.3 <i>Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico</i>	129
4.3.1 Perfil de los aprendices del PLICT.....	130
4.3.2 Perfil de los docentes del PLICT.....	133
4.3.3 Objetivos y contenidos de las asignaturas del PLICT.....	134
4.3.4 Sesiones de clase.....	134
4.3.5 Materiales didácticos.....	135
4.3.6 Plan de evaluación.....	138
4.4 Pruebas de logro del PLICT.....	138
4.4.1 Orígenes de las pruebas de logro del PLICT.....	138
4.4.2 Fases del ciclo de uso de las pruebas del PLICT.....	142
Fase 1: Elaboración de las pruebas.....	142
Fase 2: Administración de las pruebas.....	143
Fase 3: Corrección de la prueba.....	146
Fase 4: Revisión de la prueba con los estudiantes.....	147
Fase 5: Análisis estadístico de los datos de la prueba.....	149
4.5 Recapitulación.....	150
CAPÍTULO 5: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	153
5.1 Evaluación de lectura en el PLICT: las pruebas de logro.....	153
5.2 Modelo de literacidad que subyace al uso de las pruebas de logro del PLICT....	155
5.3 Análisis del uso de las pruebas de logro del PLICT.....	158
Fase 1: Elaboración de las pruebas.....	159
Fase 2: Administración de la prueba.....	160
Fase 3: Corrección de la prueba.....	162
Fase 4: Revisión de la prueba con los estudiantes.....	163
Fase 5: Análisis estadístico de los datos de la prueba.....	163
5.4 Análisis crítico del uso de las pruebas.....	164
5.5 Objetivos del estudio.....	167

	Pág.
5.5.1. Objetivo general.....	167
5.5.2 Objetivos específicos.....	167
5.6 Preguntas de investigación.....	168
PARTE III: MARCO METODOLÓGICO	169
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA	171
6.1 Paradigma de investigación: teoría sociocultural.....	171
6.2 Enfoque de investigación: estudio de caso.....	175
6.2.1 Descripción del contexto específico del estudio.....	177
6.2.1.1 Inglés Técnico y Científico II (Paralelo) en modalidad virtual.....	177
6.2.1.2 Participantes: aprendices y docente-investigadora.....	178
6.3 Diseño de la investigación: estudio de métodos mixtos.....	180
6.3.1 Estrategia de investigación: triangulación concurrente.....	182
6.3.2 Justificación de la elección del diseño de métodos mixtos.....	182
6.4 Panorama general: fases del estudio.....	184
6.5 Recapitulación.....	184
CAPÍTULO 7: CONCEPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DINÁMICA COMPUTARIZADA (EDC) Y ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN	187
7.1 Concepción del procedimiento de EDC.....	187
7.1.1 Enfoque intervencionista.....	187
7.1.2 Formato tipo <i>cake</i>	188
7.1.3 Formulación de las ayudas.....	188
7.1.4 Secuenciación de las ayudas.....	191
7.1.5 Consideraciones adicionales.....	193
7.2 Elaboración del instrumento de mediación.....	194
7.2.1 Elaboración de versiones preliminares y propuesta de secuenciación.....	195
7.2.2 Primera validación de experto.....	200
7.2.3 Segunda validación de experto.....	203
7.3 Instrumento de mediación.....	208
7.3.1 Enunciados de la primera prueba de logro.....	209
7.3.2 Estrategias de mediación empleadas en la versiones <i>hint</i>	212
7.3.3 Estrategias de mediación empleadas en las versiones <i>clue</i>	216
7.4 Instrumento de mediación definitivo.....	222
7.5 Recapitulación.....	229
CAPÍTULO 8: INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y DE ANÁLISIS DE DATOS	231
8.1 Primera fase: antes de la implementación del procedimiento de EDC.....	232
8.1.1 Prueba inicial.....	232
8.2 Segunda fase.....	235
8.2.1 Implementación de la primera prueba de logro.....	235
8.2.2 Implementación del procedimiento de EDC.....	240
8.3 Tercera fase: después de la implementación del procedimiento de EDC.....	242
8.3.1 Implementación de la segunda prueba de logro.....	243
8.3.2 Implementación de la encuesta de percepción sobre el procedimiento EDC....	245
8.4 Metodología de análisis de datos.....	247

	Pág.
8.4.1 Metodología de análisis de los datos cuantitativos.....	247
8.4.2 Metodología de análisis de los datos cualitativos.....	251
8.4.2.1 Procedimiento de análisis interpretativo del desempeño de los aprendices....	251
8.4.2.2 Procedimiento de análisis de las respuestas de los aprendices sobre su percepción con relación al procedimiento de EDC.....	258
8.5 Recapitulación.....	260
PARTE IV: ANÁLISIS DE DATOS	263
CAPÍTULO 9: ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS SOBRE EL DESEMPEÑO DE LOS APRENDICES	265
9.1 Estadísticas descriptivas de las pruebas de lectura y del procedimiento de EDC....	265
9.1.1 Prueba inicial.....	265
9.1.2 Primera prueba de logro.....	266
9.1.3 Segunda prueba de logro.....	267
9.1.4 Procedimiento de EDC.....	267
9.2 Análisis comparativo del desempeño global de los aprendices.....	268
9.2.1 Prueba inicial y primera prueba de logro.....	269
9.2.2 Primera y segunda prueba de logro.....	270
9.2.3 Primera prueba de logro y procedimiento de EDC.....	270
9.3 Desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC.....	271
9.3.1 Desempeño independiente y desempeño con mediación.....	274
9.3.2 Evaluación del potencial de aprendizaje y el <i>LPS</i>	276
9.4 Limitaciones del análisis cuantitativo.....	279
9.5 Recapitulación.....	283
CAPÍTULO 10: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DESEMPEÑO DE LOS APRENDICES	285
10.1 Análisis del desempeño de los diecisiete casos.....	285
- Perfil del caso 1.....	287
- Perfil del caso 2.....	293
- Perfil del caso 3.....	297
- Perfil del caso 4.....	301
- Perfil del caso 5.....	305
- Perfil del caso 6.....	309
- Perfil del caso 7.....	313
- Perfil del caso 8.....	317
- Perfil del caso 9.....	321
- Perfil del caso 10.....	325
- Perfil del caso 11.....	329
- Perfil del caso 12.....	333
- Perfil del caso 13.....	337
- Perfil del caso 14.....	341
- Perfil del caso 15.....	345
- Perfil del caso 16.....	349
- Perfil del caso 17.....	352
10.2 Análisis del desempeño global de los diecisiete aprendices.....	356
10.2.1 Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas.....	356

	Pág.
10.2.2 Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas.....	359
10.2.3 Cualidades de la mediación eficaz.....	360
10.3 Recapitulación.....	364
CAPÍTULO 11: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS APRENDICES SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE EDC	366
11.1 Percepción sobre los enunciados de las preguntas.....	366
11.2 Percepción sobre la forma en la que les ayudó la ETC.....	372
11.2.1 Estar familiarizados con el texto o con la pregunta.....	372
11.2.2 Poder reconsiderar su respuesta anterior.....	374
11.2.3 Contar con tiempo suficiente para contestar.....	375
11.2.4 Factores emotivos.....	377
11.2.5 Características de las preguntas.....	378
11.3 Percepción sobre la conveniencia de implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas del PLICT.....	380
11.4 Comentarios adicionales de los aprendices.....	384
11.5 Recapitulación.....	389
CAPÍTULO 12: INTERPRETACIÓN GLOBAL DE CASOS	392
- Interpretación del caso 1.....	396
- Interpretación del caso 2.....	397
- Interpretación del caso 3.....	398
- Interpretación del caso 4.....	399
- Interpretación del caso 5.....	400
- Interpretación del caso 6.....	401
- Interpretación del caso 7.....	402
- Interpretación del caso 8.....	403
- Interpretación del caso 9.....	404
- Interpretación del caso 10.....	405
- Interpretación del caso 11.....	406
- Interpretación del caso 12.....	407
- Interpretación del caso 13.....	408
- Interpretación del caso 14.....	409
- Interpretación del caso 15.....	410
- Interpretación del caso 16.....	411
- Interpretación del caso 17.....	412
12.1 Recapitulación.....	413
PARTE V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	415
CAPÍTULO 13: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	417
13.1 Resultados del análisis cuantitativo del desempeño.....	417
13.1.1 Desempeño independiente global.....	418
13.1.2 Comparación del desempeño global independiente y con mediación.....	419
13.1.3 Correlación entre calificaciones según el nivel de desarrollo real.....	421
13.1.4 Diferencias individuales en el desempeño con mediación.....	422
13.2 Resultados del análisis de los casos.....	424

	Pág.
13.2.1 Diferencias individuales en el desempeño independiente.....	425
13.2.2 Evidencias de desarrollo potencial en el desempeño con ayuda.....	427
13.2.3 Evidencias de desarrollo en el desempeño independiente posterior al procedimiento de EDC.....	433
13.3 Percepción de los aprendices sobre el procedimiento de EDC.....	435
13.3.1 ¿Cómo les ayudó?.....	435
13.3.2 Conveniencia de implementar la ED en otras asignaturas del programa....	437
13.4 Recapitulación.....	440
 CAPÍTULO 14: CONCLUSIONES	 441
14.1 Objetivos del estudio.....	441
14.2 Síntesis de resultados.....	442
14.2.1 Resultados del análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices.....	442
14.2.2 Resultados del análisis cualitativo del desempeño de los casos.....	444
14.2.3 Resultados del análisis cualitativo de la percepción de los aprendices.....	445
14.3 Respuesta a las preguntas de investigación.....	445
14.3.1 ¿Cómo contribuye la mediación provista durante el procedimiento de EDC a superar la prueba estandarizada de comprensión lectora?.....	445
14.3.2 ¿Qué incidencia tiene el procedimiento de EDC en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por parte de aprendices del PLICT?...	448
14.4 Aportaciones de la investigación.....	451
14.5 Limitaciones.....	453
14.6 Implicaciones pedagógicas.....	456
14.7 Perspectivas de investigación futuras.....	457
14.8 Reflexiones personales finales.....	459
 BIBLIOGRAFÍA.....	 463
 ANEXOS.....	 475

Lista de figuras

	Pàg.
<i>Figura 1.</i> Representación visual de la evaluación formativa y la evaluación dinámica.....	94
<i>Figura 2.</i> Secuencia de las asignaturas del PLICT en el período regular y paralelo.	130
<i>Figura 3.</i> Ejemplo de ítem modular.....	140
<i>Figura 4.</i> Dos formas de marcar las respuesta correctas e incorrectas.....	147
<i>Figura 5.</i> Fases del ciclo de uso de las pruebas de logro del PLICT.....	150
<i>Figura 6.</i> Diseño de triangulación concurrente. FUENTE: Creswell (2009) (p. 210).	182
<i>Figura 7.</i> Panorama general de las fases del estudio.....	184
<i>Figura 8.</i> Modelo <i>hint-clue-help</i> para orientar el proceso de diseño de las ayudas....	192
<i>Figura 9.</i> Simulación de un caso de implementación del procedimiento de EDC.....	194
<i>Figura 10.</i> Fases de elaboración del instrumento de mediación.....	195
<i>Figura 11.</i> Instrumentos y procedimiento de recogida de datos a lo largo del trimestre.	231
<i>Figura 12.</i> Captura de pantalla del registro de una prueba inicial administrada en Edmodo.....	235
<i>Figura 13.</i> Copia escaneada de la hoja de respuesta de una prueba de logro.....	240
<i>Figura 14.</i> Capturas de pantalla del registro de la primera (A) y de la segunda ronda (B) del procedimiento de EDC correspondientes a la misma aprendiz.....	242
<i>Figura 15.</i> Fórmula para calcular el <i>LPS</i> . FUENTE: Kozulin y Garb (2002; p. 121).	250
<i>Figura 16.</i> Ejemplo del cálculo del <i>LPS</i>	250
<i>Figura 17.</i> Estructura del esquema del desempeño de los aprendices en las pruebas.	252
<i>Figura 18.</i> Estructura del esquema del desempeño de los aprendices en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC.....	253
<i>Figura 19.</i> Análisis del desarrollo de dos subdestrezas de lectura (II.A.1 y II.A.7)...	255
<i>Figura 20.</i> Análisis del desarrollo de tres subdestrezas de lectura (II.A.2, II.A.3 y II.A.6)	255
<i>Figura 21.</i> Análisis del desarrollo de una subdestreza de lectura (II.A.4).....	256
<i>Figura 22.</i> Estructura del esquema del desempeño global en las pruebas de lectura..	257
<i>Figura 23.</i> Estructura del esquema del desempeño global en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC.....	257
<i>Figura 24.</i> Histograma de los <i>LPS</i> según el desempeño en el procedimiento de EDC.....	276
<i>Figura 25.</i> Distribución de los <i>LPS</i> de nuestra muestra.....	277

	Pàg.
<i>Figura 26.</i> Esquemas resumen del desempeño de dos aprendices cuyas puntuaciones en el procedimiento de EDC fueron idénticas.....	282
<i>Figura 27.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 1.....	292
<i>Figura 28.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 2.....	296
<i>Figura 29.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 3.....	300
<i>Figura 30.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 4.....	304
<i>Figura 31.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 5.....	308
<i>Figura 32.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 6.....	312
<i>Figura 33.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 7.....	316
<i>Figura 34.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 8.....	320
<i>Figura 35.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 9.....	324
<i>Figura 36.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 10.....	328
<i>Figura 37.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 11.....	332
<i>Figura 38.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 12.....	336
<i>Figura 39.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 13.....	340
<i>Figura 40.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 14.....	344
<i>Figura 41.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 15.....	348
<i>Figura 42.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 16.....	351
<i>Figura 43.</i> Esquema resumen de desempeño del caso 17.....	355
<i>Figura 44.</i> Esquema resumen de desempeño global de los diecisiete casos.....	362
<i>Figura 45.</i> Respuestas de los aprendices sobre las diferencias entre las preguntas de la primera prueba de logro y las de la primera ronda del procedimiento de EDC.....	366
<i>Figura 46.</i> Respuestas de los aprendices a la pregunta sobre las diferencias entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda de la AEI.....	367

Lista de tablas

	Pàg.
Tabla 1. <i>Enunciados originales de la prueba de logro y enunciados de las versiones hint y clue del instrumento de mediación.....</i>	223
Tabla 2. <i>Tipos de enunciado y relación de estrategias de mediación utilizadas en las versiones hint y clue del instrumento de mediación.....</i>	227
Tabla 3. <i>Comparación de objetivos en la primera prueba de logro y en la prueba inicial.....</i>	237
Tabla 4. <i>Índice de diversidad léxica de la prueba inicial y la primera prueba de logro.....</i>	238
Tabla 5. <i>Resultados de la comparación ji-cuadrado de la composición léxica de la prueba inicial y de la primera prueba de logro.....</i>	238
Tabla 6. <i>Comparación de objetivos en la primera y en la segunda pruebas de logro</i>	245
Tabla 7. <i>Datos para ilustrar el cálculo del mediated score.....</i>	249
Tabla 8. <i>Estadísticas descriptivas de la prueba inicial.....</i>	265
Tabla 9. <i>Estadísticas descriptivas de la primera prueba de logro.....</i>	266
Tabla 10. <i>Estadísticas descriptivas de la segunda prueba de logro.....</i>	267
Tabla 11. <i>Estadísticas descriptivas del procedimiento de EDC.....</i>	268
Tabla 12. <i>Estadísticas de muestras emparejadas: prueba inicial y primera prueba de logro.....</i>	269
Tabla 13. <i>Prueba t de muestras emparejadas: prueba inicial y primera prueba de logro.....</i>	269
Tabla 14. <i>Estadísticas de muestras emparejadas: primera prueba de logro y EDC...</i>	270
Tabla 15. <i>Prueba t de muestras emparejadas: primera prueba de logro y EDC.....</i>	270
Tabla 16. <i>Puntuaciones obtenidas a través del procedimiento de EDC (N=65).....</i>	272
Tabla 17. <i>Desempeño de aprendices con la misma puntuación real.....</i>	275
Tabla 18. <i>Valores establecidos para clasificar los LPS de nuestra muestra.....</i>	276
Tabla 19. <i>Aprendices con el mismo gain score y LPS diferentes.....</i>	278
Tabla 20. <i>Desempeño de aprendices con puntuación real diferente y el mismo LPS..</i>	278
Tabla 21. <i>Aprendices que suspendieron la prueba de logro y obtuvieron un LPS alto.....</i>	279
Tabla 22. <i>Puntajes que sugieren un desempeño idéntico en el procedimiento de EDC.....</i>	280
Tabla 23. <i>Puntuaciones de los casos cuyo desempeño analizamos cualitativamente</i>	284
Tabla 24. <i>LPS según la puntuación real y la respuesta a la mediación.....</i>	423
Tabla 25. <i>Mediación eficaz en la primera ronda.....</i>	430
Tabla 26. <i>Mediación que no resultó eficaz en la primera ronda.....</i>	432
Tabla 27. <i>Mediación que no resultó eficaz en la segunda ronda.....</i>	432

Lista de abreviaturas o acrónimos en orden alfabético

<i>AWL</i>	<i>Academic Word List</i>
<i>DA</i>	<i>Dynamic Assessment</i>
EAM	Experiencia de aprendizaje mediado
ED	evaluación dinámica
EDC	evaluación dinámica computarizada
<i>ETS</i>	<i>Educational Testing Services</i>
<i>GSL</i>	General Service List of English Words
<i>KET</i>	<i>Key English Test</i>
LA	lengua adicional
L1	primera lengua
L2	segunda lengua
<i>LPS</i>	<i>Learning potential Score</i>
<i>MEC</i>	modificabilidad estructural cognitiva
<i>MLE</i>	Mediated Learning Experience
<i>NGSL</i>	New General Service List
PLICT	Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico
<i>TOEFL</i>	Test of English as a Foreign Language
USB	Universidad Simón Bolívar
ZDP	zona de desarrollo próximo
<i>ZPD</i>	<i>zone of proximal development</i>

INTRODUCCIÓN

Creswell (2009) apunta que “[a]ll researchers bring theories, frameworks and hunches to their inquiries”. Entiendo que el autor se refiere a que nuestra manera de ver y de entender el mundo incide en la forma en la que nos aproximamos a la tarea de investigar. Debo confesar que, cuando inicié esta investigación, no ‘traía’ una teoría. Solamente tenía una inquietud por las pruebas estandarizadas del *Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico* (PLICT) y preguntas que no era capaz de responder porque no sabía cuál era el verdadero problema y porque tampoco contaba con las herramientas que me ayudaran a encontrar las respuestas que buscaba.

Diversos autores, tales como Hamp-Lyons (2000) y Shohamy (2001), me ayudaron a entender cuál era la raíz del problema. Norton (1997) lo planteó muy concisamente: “there is tension between formative and summative assessment” (p. 317), ya que estos tipos de evaluación persiguen propósitos diferentes. Mientras que la evaluación sumativa o *assessment of learning* pretende comprobar, reportar y certificar logros, la evaluación formativa o *assessment for learning* aspira dar retroalimentación a los aprendices que incida en la enseñanza-aprendizaje. Según Norton (1997), para resolver esa tensión es necesario integrar la evaluación estandarizada con la evaluación orientada al aprendiz. Además, esperanzada por los avances de las pruebas adaptativas por computador (*Computer Adaptive Testing* o *CAT*), la autora expresó que con el tiempo “innovative language testing theory and practice may engender a complementary rather than adversarial relationship between disparate stakeholders in language testing practices” (p. 318).

La forma en la que Shohamy (2001) concibe los roles de evaluador y de evaluado me hizo comprender por qué el problema era importante para mí. Según Shohamy los evaluadores (*testers*) son “all those who take part in the decisions and actions to make the testing event, or the testing experience, happen” (p. 145) y los evaluados (*test takers*) no son solo los que presentan la prueba, sino “anyone affected by the test results” (p. 156), lo cual incluye a los aprendices, los docentes, los padres o cualquier otra persona que se vea afectada por el uso de la prueba. Considerar esas dos nociones de manera más amplia me hizo consciente de mi doble papel como evaluador y evaluado.

Como miembro de la Comisión de Exámenes ayudé en la construcción de las pruebas y en los preparativos para su administración. Como parte del personal docente del PLICT

he participado en la elaboración de preguntas para el banco de ítems, en innumerables oportunidades he administrado las pruebas siguiendo el protocolo establecido para ese fin. Sin embargo, como docente comparto la frustración y la impotencia de mis estudiantes ante las características, condiciones de administración y calidad de la información que aportan las pruebas a su proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa manera, comprendí que no es lo mismo advertir, como lo hizo Norton (1997), que hay tensión entre la evaluación estandarizada y la evaluación formativa, que experimentar esa tensión y, a la vez, sentir que estás ‘estirando a ambos lados de la cuerda’.

Mi inquietud e insatisfacción eran producto de esa tensión. Por un lado, entendía que las pruebas de logro cumplen el propósito para el que fueron creadas: certificar que los estudiantes del Ciclo Básico inscritos en el PLICT han alcanzado los objetivos de un programa masivo. Por otro, notaba la cantidad de tiempo y de esfuerzo invertido en analizar los datos para mejorar las pruebas y no percibía que ello contribuyera a que los aprendices desarrollaran las destrezas de lectura en inglés. En otras palabras, como unidad académica, rendimos cuentas a la institución con base en las estadísticas de las pruebas, pero no aportamos información ‘digerible’ a las otras partes interesadas: los docentes y los aprendices. Esto se debe a que los análisis estadísticos de los patrones de respuesta nos muestran el desempeño de las pruebas y de los ítems que las componen. No obstante, los resultados de dichos análisis solo nos aportan una visión global del desempeño de los aprendices, además de mostrar cómo se distribuyen, se agrupan o se diferencian unos de otros.

Después de llevar a cabo el análisis crítico del uso de las pruebas de logro del PLICT, siguiendo el modelo del *use-oriented-testing* desarrollado por Shohamy (2001), comprendí que el problema no eran las pruebas, sino que su uso no contemplara la posibilidad de sacar mayor provecho de ellas desde el punto de vista pedagógico. Es cierto que los aprendices pueden acudir a tutoría para revisar sus pruebas, pero no siempre lo hacen. Además, no hay un acuerdo entre los docentes sobre la forma más adecuada de llevar a cabo dichas revisiones con el propósito de promover el desarrollo de la destreza de lectura en inglés.

Luego de identificar el problema concreto, era preciso buscar una forma de resolverlo. Aunque había leído sobre la teoría sociocultural de Lev Vygotsky con relación al

desarrollo de la primera lengua durante mis estudios de maestría, no conocía la contribución de dicha teoría en el ámbito de las lenguas adicionales. Lantolf y Poehner (2007) y Swain, Kinnear, y Steinman (2011) me resultaron muy útiles como introducción al creciente número de investigaciones que se fundamentan en dicha teoría y que, a su vez, contribuyen al campo de la pedagogía de las lenguas adicionales (Storch, 2017).

Como era de esperar, nuestro interés se volcó hacia la evaluación dinámica (ED) puesto que es un enfoque pedagógico que se caracteriza por concebir la enseñanza y la evaluación como partes de un mismo proceso cuyo objetivo es comprender y promover el desarrollo de las habilidades de los aprendices (Lantolf y Poehner, 2007). La ED permite orientar el diseño e implementación de procedimientos de evaluación con propósitos pedagógicos. Por mencionar apenas algunos ejemplos de investigaciones que aportan evidencia sobre la viabilidad y la eficacia de la ED en diversos contextos, citamos los de Kozulin y Garb (2002, 2004), Poehner (2007, 2008), Ableeva (2008), Antón (2009, 2010), Poehner, Zhang y Lu (2015) y Zhang y Lu (2019).

Además de que cuenta con una base teórica sólida y con evidencia empírica que respalda la ED, su visión de la evaluación y la instrucción como partes de una misma actividad nos permite proponer una acción pedagógica para resolver la tensión entre el uso de las pruebas de logro estandarizadas del PLICT y la práctica orientada a fomentar el desarrollo de la destreza de lectura de nuestros aprendices. En ese sentido, el presente trabajo es una indagación y una intervención fundamentada en la teoría sociocultural que se propone analizar la incidencia de una acción pedagógica orientada a la evaluación dinámica computarizada (EDC) en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el PLICT. Para alcanzar dicho objetivo general, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Diseñar un procedimiento de evaluación dinámica computarizada (EDC) compatible con las pruebas estandarizadas empleadas en el PLICT.
- 2) Crear un instrumento de mediación, con base en los principios de la evaluación dinámica, con el objeto de proporcionar mediación estandarizada a través de un enfoque intervencionista.
- 3) Implementar el procedimiento de EDC con el fin de fomentar el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el marco del PLICT.

- 4) Analizar datos cuantitativos y cualitativos que permitan evaluar la incidencia de la acción pedagógica implementada en términos de desarrollo.

Estructura del trabajo

Este manuscrito está estructurado en cinco partes. En la primera parte presentamos los tres capítulos correspondientes al marco teórico sobre el cual se fundamenta este estudio. El primer capítulo trata sobre el proceso de lectura en general, sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una lengua adicional (LA) y sobre la evaluación de esta habilidad en contextos formales de enseñanza-aprendizaje. En el segundo capítulo, describimos a grandes rasgos la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein, puesto que ambas sirven de sustento al interaccionismo social. El tercer capítulo versa sobre la evaluación dinámica (ED). Luego de presentar una definición extendida de ED y de comentar sus orígenes, explicamos en qué consisten los diferentes enfoques, formatos y modalidades de ED, para poder describir los antecedentes de este estudio en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, concretamente, en el del desarrollo de la comprensión lectora en una LA. Finalmente, planteamos las implicaciones derivadas del estado de la cuestión.

La segunda parte consta de dos capítulos: el contexto y el planteamiento del problema. En el capítulo cuatro describimos el contexto global y el institucional de nuestro estudio. Posteriormente, nos centramos en el contexto pedagógico en el que se llevó a cabo esta investigación: el *Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico* (PLICT) de la Universidad Simón Bolívar (USB). Entre los diferentes aspectos del programa, destacamos las pruebas de logro de comprensión lectora que se emplean en dicho programa como procedimiento estandarizado de evaluación. En el quinto capítulo, planteamos el problema que dio origen a este estudio con base en el *autonomous model of literacy* de Hill y Parry (1994) y del *use-oriented testing model* de Shohamy (2001). Luego de exponer el análisis crítico del uso de las pruebas, a modo de justificación, reiteramos los objetivos de este estudio y las preguntas que nos propusimos responder a partir de los resultados de esta investigación.

La tercera parte de este trabajo está compuesta por tres capítulos correspondientes al

marco metodológico. En el capítulo seis describimos la metodología y justificamos las decisiones tomadas para alcanzar los objetivos propuestos y para responder las preguntas de investigación. En el capítulo siete, explicamos cómo concebimos el procedimiento de evaluación dinámica y describimos las fases de elaboración del instrumento de mediación. Por último, en el capítulo 8 describimos los instrumentos y los procedimientos utilizados para la recogida de datos de esta investigación, así como la metodología empleada para analizarlos.

La cuarta parte consta de cuatro capítulos que tratan sobre el análisis de los datos. En el capítulo nueve, presentamos el análisis estadístico de los datos cuantitativos obtenidos mediante las pruebas de comprensión lectora y del procedimiento de EDC. El capítulo diez recoge los perfiles elaborados a partir del análisis cualitativo del desempeño de diecisiete aprendices en las pruebas de logro de comprensión lectora y en el procedimiento de EDC. Además, exponemos el análisis del desempeño global del grupo de aprendices a lo largo del trimestre. El capítulo once trata sobre el análisis interpretativo de las respuestas de los aprendices al cuestionario sobre su percepción con respecto al procedimiento de EDC. Con el fin de brindar una visión más completa de cada caso, en el capítulo doce, integramos la información derivada de los análisis anteriores (cuantitativo y cualitativo) tomando en cuenta la perspectiva de la docente-investigadora y la de los aprendices.

La quinta parte incluye dos capítulos. En el capítulo trece discutimos los resultados de nuestra investigación en el mismo orden en el que presentamos el análisis de los datos. Asimismo, relacionamos nuestros resultados con los de otros estudios sobre la ED de la comprensión lectora en una LA. En el capítulo catorce respondemos nuestras preguntas de investigación y comentamos los aportes de este estudio en relación con otros estudios. Además, exponemos las limitaciones del estudio, las implicaciones pedagógicas de nuestros resultados para el Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico (PLICT) y planteamos las futuras líneas de indagación. Por último, compartimos una reflexión final con relación a la elaboración de esta tesis doctoral.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1. LA LECTURA EN UNA LENGUA ADICIONAL

Este capítulo trata sobre tres aspectos concretos relacionados con la lectura en una lengua adicional (LA). En el primer apartado nos centramos en el proceso de lectura y sobre algunos de los componentes que intervienen en la comprensión lectora tales como las destrezas lingüísticas, los conocimientos previos, las estrategias de comprensión lectora y la memoria de trabajo (Mckee, 2012). En vista de que la lectura es un proceso cognitivo complejo, advertimos que el apartado no pretende ser una descripción exhaustiva del mismo, sino que intenta ofrecer un panorama general sobre los múltiples factores que operan en él, los cuales interactúan entre sí de manera compleja. Con tal propósito presentamos algunos modelos generales de lectura y comentamos brevemente sobre los procesos cognitivos de alto y bajo nivel que intervienen durante la lectura fluida (Grabe y Stoller, 2013). Por último, comentamos algunas diferencias entre el desarrollo de la lectura en la primera lengua y en una LA.

Con base en la visión de conjunto sobre los componentes y procesos implicados en la lectura competente (*skilled reading*), en el segundo apartado abordamos algunas consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje efectivos de la lectura en una LA (Mikulecky, 2008). Además, discutimos algunos principios generales propuestos por diversos autores para orientar la labor de desarrollar las competencias de lectura en una LA. Puesto que los contextos de aprendizaje de la lectura en una LA son diversos, cabe destacar que “there is no straightforward blueprint for how a teacher should adapt instruction for all L2 contexts” (Grabe y Stoller, 2013; p. 55). Por tanto, en este trabajo nos enfocamos en aquellas consideraciones que se adecúan a contextos académicos como el de nuestra investigación.

El tercer aspecto que desarrollamos en este capítulo es la evaluación de la lectura en una LA a través de pruebas de comprensión lectora. En primer término, presentamos diversos propósitos para examinar la comprensión lectora. Posteriormente, exponemos algunos de los retos que supone dicha tarea. Seguidamente, ofrecemos algunas consideraciones para la construcción de pruebas de lectura en una LA (Alderson, 2000; Brown, 2004; Hughes, 2003), y comentamos una serie de formatos de preguntas empleados habitualmente en dichas pruebas. En esa sección dedicamos especial atención al formato de selección

simple, puesto que es el tipo de preguntas que se emplean en las pruebas estandarizadas de lectura en inglés en el contexto pedagógico en el que se llevó a cabo nuestra investigación.

Con el fin de caracterizar las pruebas de logro del *Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico (PLICT)* y de situarlas en un contexto más amplio, resumimos una interesante discusión sobre dos tradiciones de evaluación de la lectura en inglés (Hill y Parry, 1994). Por último, presentamos la postura de diversos autores que cuestionan el uso de pruebas estandarizadas en diversos ámbitos de la sociedad y que demandan a los evaluadores una postura más responsable y crítica con relación a su uso (Hamp-Lyons, 2000; McNamara, 2000, 2001; Shohamy, 2001).

1.1 El proceso de lectura

Mckee (2012) define la lectura como “the ability to understand a text, to analyze the information, and to interpret correctly what the writer is stating” (p. 46). Coincidimos con Grabe y Stoller (2013) en que una definición como esta resulta inadecuada e insuficiente porque “it does not reveal the many skills, processes and knowledge bases that act in combination, and often in parallel, to create the overall reading comprehension abilities that we commonly think of as reading” (p. 3). Asimismo, las definiciones breves, como la que hemos citado antes, tampoco dan cuenta sobre los diversos propósitos de lectura, entre los cuales podemos mencionar la lectura para extraer información concreta, para tener una noción general sobre el tema del texto, para aprender o para integrar información de diversas fuentes con el fin de escribir un texto (Grabe, 2009a). Un lector competente ajusta su manera de leer al objetivo que persigue y según dicho propósito se produce una combinación diferente de factores en la que determinadas destrezas cobran mayor énfasis que otras y ciertas estrategias resultan más eficaces (Grabe y Stoller, 2013; Nuttal, 2005; Walter, 2003). Una definición de lectura además debería contemplar la rapidez con la que deben producirse algunas de las operaciones involucradas en la lectura para que esta sea efectiva, es decir, para que haya comprensión (Grabe y Stoller, 2013). Por estos motivos, prescindimos de dar una definición breve de lectura y optamos por describir el proceso de lectura de dos maneras: a partir de los modelos generales de lectura

y a partir de los componentes que intervienen en la lectura fluida cuando se lee con el propósito de obtener una comprensión general del texto (Grabe y Stoller, 2013).

1.1.1 Modelos de lectura

En la bibliografía especializada sobre enseñanza-aprendizaje de la lectura a menudo encontramos referencias a distintos modelos generales que aspiran explicar el proceso de lectura. Tales modelos resultan útiles porque nos aportan una visión general sobre los numerosos procesos que intervienen en la comprensión lectora. Estos modelos con frecuencia se agrupan en tres tipos: modelos ascendentes (*bottom-up* o *data-driven*), modelos descendentes (*top-down* o *concept driven*) y modelos interactivos (Mikulecky, 2008). A continuación, describiremos qué propone cada uno de dichos modelos.

Según los modelos ascendentes, la lectura procede de las unidades más específicas a las más extensas. En otras palabras, el lector procesa cada palabra, cada frase, cada oración, cada párrafo en una secuencia lineal hasta construir su interpretación del texto con base en los datos que este contiene (Walter, 2003). Un ejemplo de modelo ascendente es el propuesto por Gough (1972). De acuerdo con dicho modelo, la lectura consiste en un conjunto de transformaciones que se producen en una secuencia ordenada de etapas que no interactúan entre sí. En una representación de este modelo en forma de diagrama de flujo se puede apreciar que los procesos que tienen lugar en un nivel solo afectan los procesos que se producen en el nivel inmediatamente superior, es decir, los procesos de alto nivel (sintáctico, semántico) no inciden sobre los de bajo nivel (ortográfico, léxico). Dicho de otro modo, según el modelo de lectura planteado por Gough (1972), no está previsto que se produzcan interacciones dentro del sistema.

Los modelos descendentes, por el contrario, proponen que el punto de partida de la comprensión lectora se encuentra en los aspectos generales del texto y se apoya principalmente en los objetivos y las expectativas del lector. Según este tipo de enfoques, el lector “interroga” al texto en lugar de procesarlo por completo y obtiene el sentido a partir de las muestras de información que extrae del mismo y que compara con sus expectativas. Un modelo que ilustra esta visión general de la lectura es el *Psycholinguistic Guessing Game* propuesto por Goodman (1967). Hallazgos sobre la forma en la que los

lectores competentes procesan los textos han falseado los enfoques exclusivamente descendentes (cf. Walter, 2003; Grabe y Stoller, 2013).

Los modelos interactivos, tales como los formulados por Rumelhart (1977) y por Stanovich (1980) proponen un punto intermedio que procura conciliar los otros dos modelos. Grabe y Stoller (2013) describen los modelos interactivos como “hybrid bottom-up/top-down model[s]” (p. 27) probablemente porque según estas explicaciones sobre el proceso de lectura

bottom-up processes (like word recognition and lexical access) and top-down processes (like integrating background knowledge) proceed in parallel (Rumelhart 1977, Stanovich 1980). Both sorts of processes are vital to skilled reading. The degree to which lower- and higher-level capacities may come into play in this interactive process may well differ, according to the purpose for reading. (Walter, 2003; p. 1)

Stanovich (1980) incorpora la noción de compensación en su *Interactive Compensatory Model* para hacer referencia a las estrategias compensatorias que, de acuerdo con su modelo, emplea el lector cuando experimenta dificultades durante la lectura. Por ejemplo, si no reconoce el significado de una palabra, el lector compensa dicha limitación de procesamiento automático disminuyendo el ritmo de la lectura para tratar de identificar claves en el texto que le permitan deducir el significado adecuado a dicho contexto. De esa manera, el lector procura contrarrestar las fallas de aquellos procesos que se producen automáticamente durante la lectura fluida (Grabe y Stoller, 2013).

En ese orden de ideas, Koda (2009) describe la lectura como una actividad multifacética en la que intervienen numerosas operaciones, procesos y destrezas. Sin embargo, plantea que, desde una perspectiva amplia y simplificada, la lectura supone dos operaciones básicas. Por un lado, se encuentra la decodificación, entendida como la “extraction of phonological and morphological information from visual word displays” (p. 463), y por otro, la comprensión, la cual se refiere a la construcción del significado del texto con base en la información extraída. De acuerdo con esta visión, “reading is a dynamic pursuit embedded in two interrelated systems: language and writing system” (Koda, 2009; p. 467). Por lo tanto, aprender a leer requiere crear un nexo entre ambos sistemas. Ello implica establecer correspondencias entre los símbolos gráficos y los elementos del habla que estos representan (Koda, 2009). Esta postura coincide con el *Simple View of Reading Model* propuesto previamente por Hoover y Gough (1990), según el cual la lectura consta

de dos componentes: “decoding and linguistic comprehension, both held to be necessary for skilled reading” (p. 127).

1.1.2 Subprocesos de lectura

Aunque el proceso de lectura puede variar de acuerdo con diversos factores, tales como las tareas, motivaciones, metas, habilidades lingüísticas, etc., Grabe y Stoller (2013) describen una serie de subprocesos que comúnmente se activan cuando leemos con el propósito de comprender un texto globalmente. Por lo general, estos se dividen en dos tipos: procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel. Los primeros se refieren a los procesos automáticos asociados a las destrezas lingüísticas y los últimos son los procesos de comprensión que involucran los conocimientos previos del lector y su capacidad para hacer inferencias a partir del texto (Grabe y Stoller, 2013). Ambos tipos de procesos se activan temporalmente en la memoria de trabajo o memoria operativa, entendida como “a network of currently active information and related processes being used at a given moment” (Grabe y Stoller, 2013; p. 295). La memoria de trabajo es un componente clave del proceso de lectura que hace posible la comprensión. Dado que su capacidad es limitada,

speed of processing is essential; it is not simply a nice additional aspect of comprehension abilities. If processing of active information is not done quickly enough, the information fades from memory and must be reactivated, taking more resources and making the reading process inefficient (Grabe y Stoller, 2013; p. 14).

Grabe y Stoller (2013) describen tres procesos de bajo nivel indispensables para la lectura fluida. Uno de ellos es el acceso léxico —reconocimiento rápido y automático del significado de las palabras en el texto—. Además, el lector debe ser capaz de extraer automáticamente información gramatical básica —análisis sintáctico— que contribuya al proceso de comprensión de frases y oraciones. El tercer proceso de bajo nivel que se activa tan pronto comenzamos a leer es la formación de proposiciones semánticas, definida como “the process of combining word meanings and structural information into basic clause-level meaning units” (Grabe y Stoller, 2013; p. 18). Es preciso aclarar que en la lectura fluida estos procesos no ocurren de forma lineal, sino coordinada. De no ser así, el ritmo de la lectura disminuye, haciendo más difícil la comprensión.

En lo que respecta a los procesos de alto nivel, Grabe y Stoller (2013) plantean que el proceso fundamental es la construcción del modelo textual (*lo que el texto dice*). Para

formar una representación del sentido del texto, el lector ha de identificar y relacionar las ideas principales y secundarias. Mientras construye el modelo textual, el lector comienza a construir el modelo situacional del texto (*lo que el lector interpreta a partir del texto para sus propósitos*). El modelo situacional se construye con base en el modelo textual y en torno a él. Esta visión dual del proceso de comprensión explica la posibilidad que tenemos de elaborar un resumen de lo que el autor probablemente quiso decir y también formular una crítica acerca de la postura del autor del texto. Igualmente, esta perspectiva sobre los procesos de alto nivel deja ver la importancia del papel que desempeñan los conocimientos previos, los esquemas mentales y las inferencias a medida que el lector construye ambos modelos. Otros factores que intervienen en la construcción de los modelos textual y situacional son los objetivos, las actitudes y la motivación del lector, la dificultad del texto, el conocimiento sobre el género textual al cual corresponde el texto, entre otros.

En la comprensión lectora, como parte de los procesos de alto nivel, también intervienen funciones ejecutivas de monitorización, las cuales comprenden habilidades que nos permiten centrar nuestra atención en ideas clave, supervisar la comprensión, evaluar el logro de nuestros objetivos y, en caso de ser necesario, establecer nuevos objetivos, así como resolver o compensar problemas de comprensión (Grabe y Stoller, 2013). En otras palabras, un componente de los procesos de alto nivel corresponde al uso de estrategias de lectura, entendidas como aquellas acciones que los lectores seleccionan y controlan activamente para lograr las metas u objetivos que se proponen (Carrell, 1998). En lo que respecta a la lectura, Carrell (1989) enumera las siguientes estrategias: (a) establecer el propósito de lectura, (b) evaluar el grado de comprensión del texto durante la lectura, (c) analizar la estructura del texto para aclarar la intención del autor (d) ajustar la velocidad de lectura y seleccionar estrategias cognitivas (e) formular preguntas para determinar si se han alcanzado los objetivos de lectura. A este listado podemos agregar otras estrategias que emplean los lectores competentes antes, durante o después de leer un texto: (f) hacer predicciones con relación al contenido a partir del título o de información gráfica, (g) leer porciones del texto de forma selectiva según sus objetivos, (h) construir un resumen del texto a partir de las ideas principales, (i) reflexionar sobre el contenido del texto, etc. (Grabe y Stoller, 2013).

1.1.3 Diferencias con respecto a la lectura en la primera lengua

Hasta ahora nos hemos referido al proceso de lectura en general, sin hacer referencia a la lengua en la que este se produce. Esto se debe a que mucho de lo que sabemos sobre comprensión lectora se deriva de investigaciones acerca de la lectura en la primera lengua (Garb, 2001; Grabe y Stoller, 2013). Estudios en el ámbito de la lectura en lenguas adicionales respaldan la pertinencia de los modelos de lectura en la primera lengua en diversos contextos de aprendizaje de lenguas adicionales (Grabe, 2009a). Grabe (2009b) sostiene que “L1 and L2 reading abilities share many of the same component skills and that the reading construct is very similar in terms of underlying cognitive and linguistic components” (p. 447). Por ende, comprender las habilidades que caracterizan a un lector competente en la primera lengua ofrece una base teórica sólida sobre los procesos, los conocimientos y las destrezas esenciales para la comprensión lectora en general, a partir de la cual es posible derivar implicaciones pedagógicas para el desarrollo de dicha competencia en una LA. Esto no implica desestimar las diferencias entre el desarrollo de la lectura en la primera lengua y en una LA. Una diferencia es que, generalmente, un lector principiante en la L1 cuenta con recursos lingüísticos que apoyan el desarrollo de la lectura (vocabulario, conocimientos implícitos de morfología y sintaxis, etc.), mientras que un lector principiante en una LA no posee esos recursos en la nueva lengua en la misma medida (Grabe, 2009a, 2009b; Koda, 2009). A este respecto, Grabe (2009a) señala que los aprendices de una LA “certainly do not have the luxury of waiting several years to build their language knowledge before they begin to read, so they must develop linguistic resources at the same time that they develop reading comprehension skills” (p. 131).

A propósito de las diferencias entre los factores que intervienen en el desarrollo de la lectura en la primera lengua y en una LA, Grabe (2009a, 2009b) aclara que, aunque los aprendices de lenguas adicionales pueden experimentar una serie de efectos relacionados con la transferencia de la L1, “L2 reading is not simply the result of L1 transfer. In fact, most issues in L2 reading development can be associated more with the development of L2 language proficiency, L2 language exposure, L2 print exposure, and L2 processing-skills development” (p. 129). Con relación a la transferencia de la primera lengua, la hipótesis del umbral lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*) sostiene que “certain level of L2 linguistic knowledge is needed to support more fluent reading comprehension

processes” (Grabe, 2009b; p. 448). En concordancia con dicha explicación, Walter (2003) señala que las destrezas de lectura de alto nivel no se transfieren de la primera lengua a la segunda hasta que el aprendiz no alcanza cierto umbral lingüístico. La autora respalda su planteamiento citando un estudio con aprendices holandeses del inglés, según el cual “as proficiency grew, metacognitive knowledge made a stronger contribution to L2 reading comprehension skill” (p. 3).

Puesto que las lenguas tienen diferentes métodos para representar la información lingüística a través de su sistema de escritura, Koda (2009) señala que la lectura en una LA resulta más compleja que en la primera lengua porque involucra dos lenguas con dos sistemas de escritura distintos. Aprender a leer en otra lengua requiere establecer nuevas correspondencias entre los símbolos gráficos y los sonidos (grafema-fonema) de la nueva lengua, así como entre los símbolos gráficos y los elementos morfológicos (grafema-morfema) en la LA. Koda (2009) sostiene que las propiedades ortográficas de las lenguas involucradas podrían explicar las diferencias en el tiempo requerido para el desarrollo de las destrezas de decodificación en la LA, puesto que la distancia entre los dos sistemas de escritura determina el grado de esfuerzo y de ayuda requeridos para establecer las correspondencias antes mencionadas.

Conforme a información empírica, Koda (2009) también explica que indistintamente de la distancia ortográfica entre los sistemas de escritura involucrados, la conciencia metalingüística y las experiencias de lectura anteriores —tanto en la primera lengua como en otras lenguas adicionales— afectan de manera conjunta el desarrollo de la lectura en una LA. La autora define la conciencia metalingüística como “understanding of language in its most fundamental and generalized properties, independent of surface form variations” (p. 468) y la describe como nociones abstractas que difieren del conocimiento lingüístico y que resultan de la experiencia con una lengua en particular. Koda (2009) sostiene que estos factores operan a través de unos principios generales de correspondencia (*general mapping principles*) tales como: “that print relates to speech; that speech can be segmented into a sequence of sounds; and, most critically, that these segmented sounds systematically relate to the graphic symbols in the writing system” (Koda, 2009; p. 468). Una vez aprendidos, estos principios están disponibles para el aprendizaje de la lectura en cualquier otra lengua.

Como ya hemos mencionado, las características ortográficas de cada lengua varían. De allí que los detalles de las correspondencias que se deben establecer (*mapping details*) son específicos de cada lengua. Para explicar cómo se establecen tales relaciones, Koda (2009) alude a la teoría conexionista de Edward Thorndike, según la cual las relaciones emergen a partir de continuas experiencias de establecer las asociaciones, a través de un proceso que procede de los esfuerzos deliberados a la ejecución automática. Además, dicha teoría sostiene que cuanto más frecuentemente se experimentan patrones particulares de asociación, más fuertes serán los enlaces entre los elementos relacionados. A partir de estas ideas, Koda (2009) argumenta que establecer las correspondencias específicas entre los elementos de la lengua y los símbolos gráficos propios del sistema de escritura en una LA “necessitates substantial print input and exposure” (p. 464). Koda (2009) hace hincapié en que “amounts of second-language print input and experience are a dominant factor shaping second-language metalinguistic awareness and subsequent decoding skills” (p. 472). En otras palabras, la autora reitera que “quality and quantity of second-language print input are responsible, in large part, for determining ultimate attainment of second-language metalinguistic awareness and decoding competencies” (p. 472).

En este apartado enfatizamos la complejidad del proceso de lectura debido a los numerosos factores que intervienen en él. Además, describimos el proceso de lectura a partir de los modelos de lectura y de los procesos implicados en la lectura competente, ya sea en la primera lengua o en una LA. También planteamos que el desarrollo de la comprensión lectora en una LA supone retos diferentes a los que comporta el desarrollo de la lectura en una primera lengua. Tomando en cuenta lo expresado hasta ahora, en el siguiente apartado, discutimos sobre algunas prácticas que resultan efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA (Mikulecky, 2008). También consideramos una serie de principios que pueden orientar la labor de los docentes al apoyar el desarrollo de la lectura en una LA por parte de los aprendices.

1.2 La enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA

Anteriormente dijimos que los subprocesos involucrados en la lectura comúnmente se dividen en dos tipos: procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel (Grabe, 2009a). En

este apartado, nos valemos de esa categorización para organizar las implicaciones pedagógicas que se derivan de las nociones con las que contamos sobre el proceso de lectura para su enseñanza-aprendizaje efectivos en una LA.

1.2.1 Automatización de los procesos de bajo nivel

Como explicamos en el apartado anterior, la lectura fluida requiere del reconocimiento rápido y automático de las palabras en el texto (Grabe y Stoller, 2013). Para desarrollar dicha destreza, diversos autores (Grabe y Stoller, 2013; Mikulecky, 2008; Walter, 2003) recomiendan que los aprendices incrementen su vocabulario de vista, vocabulario que el lector reconoce de manera automática en una fracción de segundo sin necesidad de recurrir a estrategias (Laufer, 1997). Dicha recomendación además se sustenta en la considerable evidencia que respalda la relación entre el conocimiento de vocabulario y las habilidades de comprensión lectora en la LA (Grabe y Stoller, 2013). A este respecto, Walter (2003) afirma que “[t]he faster a reader’s speed of retrieval from the mental lexicon, which is linked to their level of vocabulary knowledge, the more proficient their reading comprehension will be” (p. 3).

Con el propósito de orientar a los aprendices en el proceso de adquisición de léxico en la LA, resulta legítimo preguntar cuántas y cuáles palabras deben conocer los aprendices para leer con fluidez y comprender una amplia gama de textos en la LA. Con relación a la primera cuestión, la literatura especializada en didáctica de la lectura en inglés cuenta con estimados consistentes sobre la cobertura léxica textual —porcentaje de palabras que componen un texto que el aprendiz conoce— necesaria para poder comprender un texto en inglés (Cartaya, 2011). Según Laufer (1997), el porcentaje de unidades léxicas para leer de forma autónoma un texto es 98 % mientras que con 95 % de unidades léxicas algunos aprendices llegan a comprender adecuadamente un texto. Esto se traduce en un vocabulario de vista superior a las 10.000 palabras para los aprendices del inglés como LA (Walter, 2003; Grabe y Stoller, 2013). De acuerdo con Hu y Nation (2000), una cobertura de 90 % permite a pocos aprendices alcanzar un nivel aceptable de comprensión, mientras que con 80 % de unidades léxicas de un texto, difícilmente puede haber comprensión. La segunda pregunta no tiene una respuesta sencilla. No obstante, gracias a las contribuciones en el ámbito de la lingüística de corpus, existen orientaciones que pueden ser de mucha utilidad para decidir cuáles palabras conviene aprender. Para

comenzar, los aprendices deben procurar reconocer automáticamente las 2.000 a 3.000 familias de palabras (*headwords*) más frecuentes en inglés. La *General Service List of English Words (GSL)* de West (1953) es la lista clásica de palabras de alta frecuencia en inglés. En contextos académicos, además conviene conocer las 570 palabras correspondientes al vocabulario semiespecializado o interdisciplinario de la *Academic Word List (AWL)* desarrollada por Coxhead (2000). En 2013, Charles Browne, Brent Culligan y Joseph Phillips publicaron una nueva versión de la *GSL* denominada *New General Service List (NGSL)* (Browne, 2013). La *NGSL* está basada en un corpus más reciente y más amplio que el de la *GSL*. Además, la *NGSL* contiene más familias de palabras (2.368) que la *GSL* (1.964) y abarca un mayor porcentaje de palabras en los textos (90%) que el porcentaje de la *GSL* (84%) (Browne, 2014). Además del vocabulario de alta frecuencia y del académico, es recomendable que los aprendices aprendan palabras relacionadas con sus áreas o temas de interés.

Una pregunta que corresponde añadir a las dos anteriores se relaciona con la manera de ayudar a los aprendices a que alcancen el grado de automaticidad que requieren para comprender los textos. En lo que respecta al reconocimiento de vocabulario, Mikulecky (2008) aboga por una combinación de instrucción directa y aprendizaje autónomo. Por su parte, Walter (2003) recomienda mostrar diferentes métodos para el aprendizaje del vocabulario más frecuente, incluyendo diversas maneras de registrar el significado de las palabras y las relaciones que existen entre ellas. Algunos métodos disponibles que resultan efectivos para aprendices principiantes son la práctica espaciada empleando fichas (*flashcards*) como el ‘computador manual’ (Mondria y Mondria-De Vries, 1994) o con herramientas educativas gratuitas en línea tales como Quizlet® (<https://quizlet.com/>). Con el objeto de incrementar el vocabulario de vista, Walter (2003) también aconseja enseñar sobre los mecanismos de formación de palabras en la LA y sobre el uso efectivo del diccionario bilingüe y del diccionario monolingüe en la LA.

Grabe y Stoller (2013) advierten que no es suficiente proporcionar listas de palabras para que los aprendices las memoricen. En este sentido, los autores hacen sugerencias específicas para elaborar ejercicios que contribuyan a mejorar el reconocimiento de vocabulario y el acceso léxico por parte de los aprendices y para ayudarlos a incrementar su vocabulario de vista. Asimismo, Grabe y Stoller (2013) no solo recalcan el valor de

crear un “vocabulary-rich classroom environment to support learning” (p. 139), sino que también brindan diversas ideas para implementar dicho enfoque, el cual se fundamenta en la necesidad de que los aprendices realicen actividades en las que utilicen las palabras de manera significativa.

Una forma efectiva de apoyar el desarrollo del reconocimiento de vocabulario, así como el desarrollo de otras destrezas de lectura, es la exposición frecuente a textos en la lengua meta, ya que ello garantiza la exposición repetida al vocabulario de uso frecuente (Walter, 2003). Diversos autores recomiendan la implementación de un sistema coherente de lectura extensiva, la cual implica “abundant exposure to printed materials at or just below a comfortable level of comprehension” (Water, 2003; p. 1). Como parte de dicho sistema, los docentes ponen a disposición de los aprendices diversos materiales para que ellos escojan los que encuentren más interesantes y que sean lo suficientemente fáciles como para que no tengan que consultar el diccionario. Según Mikulecky (2008), la práctica continua de la lectura fortalece la relación recíproca entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora: “Reading comprehension depends on vocabulary knowledge and vice versa. The more students read, the better their vocabulary becomes. And the more vocabulary they know, the better they can read” (p. 5).

Otro componente clave para el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua adicional es mejorar la fluidez de la lectura silenciosa, lo cual implica leer rápidamente y alcanzar una buena comprensión del texto. Además, comprende la indispensable capacidad de ajustar la velocidad de la lectura según el propósito para leer (Nuttall, 2005). El entrenamiento para desarrollar la fluidez supone realizar ejercicios de lectura cronometrada con textos seguidos por preguntas de comprensión, practicar la lectura globalizada (*skimming*), la lectura focalizada (*scanning*) y la lectura extensiva. Desarrollar una lectura más fluida ofrece, entre otras ventajas, la de promover una mejor comprensión “by allowing the student to read for ideas rather than for individual words” (Mikulecky, 2008; p. 5).

1.2.2 Desarrollo de los procesos de alto nivel

La automatización de los procesos de bajo nivel resulta clave puesto que contribuye a liberar los recursos cognitivos necesarios para los procesos de alto nivel que hacen posible

la construcción del sentido del texto a través de la comprensión de las ideas principales y secundarias. Para promover el desarrollo de los procesos de alto nivel, Nuttall (2005), Mikulecky (2008) y Walter (2003) recomiendan complementar la lectura extensiva, con la lectura intensiva “for this focuses on aspects of the text and on the conscious use of strategies” (Walter, 2003; p. 1).

La práctica de la lectura intensiva puede estar centrada en textos (*text-based teaching*) o en destrezas (*skills-based teaching*). En el primer caso, “the text itself is the lesson focus, and students try to understand it as fully as necessary, using all the skills they have acquired” (Nuttall, 2005; p. 38). Con este tipo de instrucción es posible fomentar la lectura estratégica mediante la demostración y la práctica en el uso eficaz de diversas estrategias durante las distintas fases de la lectura, es decir, antes, durante y después de leer (Grabe y Stoller, 2013). Por ejemplo, durante la prelectura se pueden ejercitar las estrategias de predicción o de activación de los conocimientos previos. Durante la fase de lectura es posible practicar estrategias tales como utilizar los marcadores discursivos para establecer relaciones entre diferentes partes del texto o saltar fragmentos del texto que no resultan relevantes para el propósito de la lectura. Por último, en la fase de poslectura cabe realizar actividades que involucren confirmar las predicciones realizadas al comienzo o durante la lectura, resumir el texto o reflexionar sobre lo aprendido a partir del texto.

En el caso de la lectura intensiva centrada en destrezas se emplean diversos textos cortos que ofrecen la oportunidad de practicar una destreza específica. Mikulecky (2008) opina que para el desarrollo de las habilidades de lectura resulta

more effective for students to focus on one reading skill at a time and talk about their application of that skill in a number of text samples. Eventually, students will be able to apply the skill unconsciously so that they can call it up to consciousness and apply it strategically whenever they face a challenging text. (p. 4)

Por su parte, Nuttall (2005) sostiene que “[w]e need both approaches, and others. Skilled-based and text-based teaching are complementary, as intensive and extensive reading are” (p. 38).

En la descripción del proceso de lectura, como parte de los procesos de alto nivel, también mencionamos las funciones ejecutivas de monitorización. Mikulecky (2008) se fundamenta en las investigaciones en el ámbito de la psicología cognitiva para afirmar que “learning a new thinking process is best accomplished when the learner is consciously

aware of the process” (p. 3). En el caso de la enseñanza de la lectura en una LA, los estudiantes aprenden más eficazmente si son conscientes de los procesos de pensamiento que intervienen en la lectura y de las estrategias que aprenden. Contar con esa conciencia les capacita para hacer un uso adecuado de las estrategias que requieren para interpretar el sentido del texto y para supervisar su comprensión. En otras palabras, los aprendices deben ser capaces de “recognize that they do not understand a text, find out why and adopt a strategy that will improve matters” (Nuttall, 2005; p. 33). Por tal motivo, no basta con demostrar el uso de las estrategias; es indispensable que los aprendices tengan oportunidades de reflexionar y comentar con sus compañeros y con el docente sobre la lengua escrita y sobre las estrategias que emplean para dar sentido al texto, puesto que “the more students talk about thinking processes, the more they learn” (Mikulecky, 2008; p. 3). Del mismo modo, Garb (2001) cita diversos estudios según los cuales incorporar “a metacognitive element so that instruction involves students in actively reasoning about texts has been shown to improve comprehension” (p. 47).

Con base en la descripción de las habilidades involucradas en la lectura competente, hemos discutido diversas consideraciones pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora en una LA. A modo de resumen, citamos la siguiente lista de medidas que pueden contribuir a que los aprendices desarrollen dicha competencia:

working on building speed and fluency and on learning to recognise at least 10,000 words in the new language. Learners can build speed and fluency by learning vocabulary systematically and by doing lots of easy (‘extensive’) reading. Learners will also read better in their second language if they learn about text characteristics, and if they know how to handle a variety of strategies for getting meaning from texts. Background knowledge about the second-language culture will make comprehension easier as well. (Walter, 2003; p. 1)

1.2.3 Principios básicos para la instrucción efectiva de la lectura en una LA

Además de las acciones concretas mencionadas hasta ahora, presentamos algunas consideraciones más generales que pueden servir para orientar la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la LA. Como punto de partida hemos utilizado los diez principios para la enseñanza de la lectura sugeridos por Williams (1986) puesto que, a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, creemos que dicho decálogo no ha perdido vigencia. De hecho, al compararlo con los nueve principios propuestos por Grabe y Stoller (2013)

para diseñar un currículo orientado a la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA, constatamos cierto grado de solapamiento entre ambos conjuntos de principios.

En primer lugar, Williams (1986) recomienda seleccionar textos que resulten interesantes para los aprendices y, en la medida de lo posible, también para el docente. Con ese propósito en mente, debemos indagar sobre los temas que atraen la atención de nuestros estudiantes. Por su parte, Grabe y Stoller (2013) proponen: “Use reading resources that are interesting, varied, attractive, abundant and accessible” (p. 132; principio 2).

En su segundo principio, Williams (1986) resalta la importancia de reservar tiempo de clase para que los estudiantes practiquen la lectura como una actividad central de su proceso de aprendizaje de la lengua y no solo como una actividad de apoyo a otras tareas o destrezas. Grabe y Stoller (2013) concuerdan al señalar: “Build expectations that reading occurs in class in every lesson” (p. 132; principio 8).

El tercer principio de Williams (1986) pone énfasis en el umbral lingüístico que los aprendices deben alcanzar para que las destrezas y estrategias puedan operar de manera satisfactoria. A este respecto, el autor advierte: “we must not forget that the best skills and strategies in the world will have little effect unless learners are simultaneously expanding their ‘sight’ vocabulary, and their recognition knowledge of commonly occurring sentence patterns and rhetorical patterning in text” (p. 43). Este último principio se corresponde en cierta medida con el principio 9 de Grabe y Stoller (2013) en el cual los autores desglosan diversos objetivos para el desarrollo de la lectura entre los cuales figura el desarrollo de las destrezas lingüísticas, por ejemplo “Assist students in building a large recognition vocabulary” (p. 132; principio 9.b).

El cuarto principio de Williams (1986) hace referencia a la importancia de diseñar tareas que propicien el uso de la información leída con el fin de reproducir la naturaleza interactiva de la lectura competente a través de

classroom procedures involving pairwork and groupwork in which inter-learner discussion of the text and associated tasks is not only permitted but *required*. Purposeful, audible interactivity of this nature (not necessarily in English) replicates the interactivity which is characteristic of the efficient, individual, silent reader. (p. 43 [cursiva en el original])

Aunque Grabe y Stoller (2013) no mencionan entre sus principios la importancia de fomentar la interacción mediante actividades en pareja o en grupo, en otras secciones del libro recomiendan actividades de aprendizaje colaborativo.

Según el quinto principio de Williams (1986), en lugar de desempeñar el papel de “text-explainer/question-asker” (p. 44), el docente debe ocuparse de apoyar a los aprendices a superar las dificultades que enfrentan, de observar el progreso que realizan a su ritmo y de compartir la satisfacción que sienten cuando comprenden y disfrutan un texto. Por su parte, Grabe y Stoller (2013) no proponen un principio específico sobre el rol del docente en la clase de lectura, pero cada uno de ellos está formulado en términos de funciones de planificación (“Structure lessons around pre-reading, during-reading and post-reading tasks”, p. 132; principio 6), de soporte al aprendizaje (“Create opportunities for comprehension skills practice, p. 132; principio 9.c) y de estímulo (“Motivate students to read”, p. 132; principio 9.h) que el docente puede y debe desempeñar. Además, Grabe y Stoller (2013) proponen “Provide opportunities for students to experience comprehension success”, p. 132; principio 7). Experimentar la satisfacción de comprender implica necesariamente saberse capaz de superar los retos que plantea un texto. Por eso creemos que este principio se relaciona en cierta medida con la idea de que el docente debe procurar que los aprendices afronten desafíos y confiar en que pueden superarlos. El nivel de dificultad de los textos y de las tareas involucradas está muy relacionado con este principio, así que abordaremos ese tema más adelante.

En sexto lugar, Williams (1986) plantea que debemos familiarizarnos con el proceso de lectura competente con el fin de diseñar tareas de lectura que promuevan el uso de los procesos cognitivos empleados al leer fuera del aula. Este principio tiene mucho sentido si tenemos en cuenta que lo que pretendemos es que los aprendices sean capaces de comprender textos escritos en inglés, no de contestar preguntas sobre dichos textos. Después de todo, tal como observa Garb (2006), “in ‘real life’, texts do not come with guiding questions” (p. 1).

El séptimo principio señala la relevancia de implementar un sistema que fomente la práctica placentera de la lectura extensiva. Grabe y Stoller (2013) plantean esta recomendación en los siguientes términos: “Provide consistent extensive reading opportunities” (p. 132; principio 9.g). Para que dicha práctica sea placentera, Grabe y

Stoller (2013) señalan: “Provide some degree of student choice” (p. 132; principio 3) en lo que respecta al tipo de textos.

En octavo lugar, Williams (1986) recomienda formular preguntas o desarrollar tareas que impliquen combinar lo que los estudiantes piensan con lo que el texto dice con el propósito de concientizar a los aprendices sobre lo que el lector aporta en la construcción del sentido del texto (conocimientos previos, esquemas, actitudes, etc.). De modo similar, Grabe y Stoller (2013) recomiendan lo siguiente: “Connect textbook readings to students’ background knowledge” (p. 132; principio 5).

El noveno principio sugiere realizar actividades en las que los aprendices escuchen textos leídos en voz alta, ya sea por el profesor a la clase o por lectores más competentes a lectores más débiles en pareja o en pequeños grupos (Williams, 1986). Esta propuesta se sustenta en que “the more accurate the reader’s internal prosody, the greater the degree of comprehension” (pp. 44-45).

El décimo y último principio propuesto por Williams (1986) resalta la distinción entre utilizar los textos como objetos lingüísticos y utilizarlos como vehículos de información. Utilizar un texto en clase para enseñar vocabulario, pronunciación o para demostrar el uso de una estructura gramatical o de determinadas expresiones puede ser un uso legítimo del texto, pero no equivale a enseñar lectura. En una clase de lectura, los textos se utilizan con el propósito de desarrollar habilidades de lectura que permitan a los aprendices construir el sentido de estos por medio de destrezas y de estrategias que pueden transferir a otras situaciones de lectura fuera del aula. Nuttal (2005) también hace énfasis en la distinción entre una sesión de enseñanza de lengua por medio de un texto y una lección de lectura. A propósito de estos dos usos diferentes de los textos en el aula de lenguas, Nuttall aclara lo siguiente:

Many foreign language learners have a specific need —dealing with overseas customers, keeping up to date with research in nuclear physics, and so on— which has nothing to do with language. They need to read for meaning. Language is simply the vehicle containing the *message* which is important to them, whereas in language classrooms the message is too often the vehicle conveying the *language*. (p. 30 [énfasis en el original])

Un aspecto que requiere especial atención para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA es la selección de los textos y de las tareas a llevar a cabo. Además de escoger

textos cuyos temas resulten interesantes para los aprendices, conviene asegurarse de que el nivel de dificultad de los textos y de las tareas sea adecuado para fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura. A propósito de ello, Grabe y Stoller (2013) enfatizan que cuando los aprendices se enfrentan a textos muy difíciles, cuya tarea también resulta complicada para ellos, la lectura no se produce fluida y eficientemente. Las fuentes de dificultad pueden ser de naturaleza diversa: es posible que los aprendices no cuentan con los recursos lingüísticos o con los conocimientos previos requeridos, que no han tenido suficiente práctica en la lectura en la LA para desarrollar las destrezas de lectura necesarias o una combinación de dichos factores. Ante tal situación, los aprendices se sirven de estrategias que les permitan sortear tales obstáculos. En ocasiones recurren a tratar de adivinar el contenido del texto, aunque sus suposiciones no necesariamente concuerdan con lo expresado por el autor. Walter (2003) señala que, cuando se enfrentan a un texto que les resulta difícil, algunos aprendices que no han alcanzado un nivel de suficiencia en la LA como para leer con cierta fluidez emplean una estrategia compensatoria de lectura que consiste en hacer una “mental translation into L1 to help maintain concentration and to keep information active while addressing a textual problem” (p. 3). En cualquier caso, los procesos cognitivos involucrados en esas “soluciones” no se corresponden con los que operan en la lectura competente (Grabe y Stoller, 2013). En consecuencia, intentar leer textos que se encuentren en un nivel muy por encima del que el aprendiz puede comprender no contribuye a que este desarrolle las destrezas de lectura ni a que ponga en práctica estrategias efectivas que le ayuden a resolver los problemas que plantea el texto. Por el contrario, esta situación puede resultar contraproducente en términos de desarrollo. Por ende, Grabe y Stoller (2013) advierten lo siguiente:

If this experience is repeated on a continual basis it is not hard to see why these learners would lose motivation to become fluent readers. Yet, this problem also suggests a likely long-range solution. Students need to engage in reading for many hours at text- and task-levels appropriate to their abilities. (p. 24)

Antes de culminar este apartado, queremos citar lo que Nuttall (2005) propone como el objetivo general de un programa dirigido al desarrollo de las competencias de lectura en una LA:

To enable students to enjoy (or at least feel comfortable with) reading in the foreign language, and to read without help unfamiliar texts, at appropriate speed, silently and with adequate understanding (p. 31 [énfasis en el original]).

La visión de la enseñanza como capacitación (*enabling*) que adopta la autora resulta muy relevante en el marco de esta investigación porque toma en cuenta el potencial que tienen los aprendices para desarrollar su capacidad de leer de forma independiente. Sus ideas acerca del papel activo que debe asumir el aprendiz, de la función de apoyo que corresponde al docente, así como sobre la reciprocidad que debe caracterizar la relación entre ambos roles se corresponden con las implicaciones pedagógicas que se derivan de las nociones de aprendizaje y de desarrollo sobre las cuales se fundamenta este estudio, concretamente nos referimos a las explicaciones propuestas por la teoría sociocultural de Vygotsky y por la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein, de las cuales nos ocupamos en el capítulo 2 de este trabajo.

Como parte de las responsabilidades del docente, Nuttall (2005) incluye “making sure that everyone works productively and to their full potential by encouraging students, promoting text-focused discussion and providing ‘scaffolding’ to enable them to interpret the text themselves, rather than having to rely on the teacher” (p. 33). Asimismo, corresponde al docente “monitoring progress to make sure that everyone in the class improves steadily according to their own capabilities” (p. 33). Como veremos más adelante, estas observaciones están muy relacionadas con el tema de esta investigación. Por un lado, Nuttall (2005) advierte que algunas prácticas muy comunes en las clases de lectura no promueven el desarrollo de las competencias de lectura. Por ejemplo, formular preguntas con el solo propósito de verificar si los aprendices han comprendido el texto no es enseñar a leer es examinar. Otra práctica muy difundida que se debe evitar es que el profesor lea el texto en voz alta antes de que los aprendices hayan tenido posibilidad de trabajar con el texto individualmente, ya que evita que el aprendiz relacione “the printed marks on the page with the spoken language he knows” (Nuttall, 2005; p. 34), lo cual es, como vimos anteriormente, una tarea fundamental para que desarrolle las destrezas de decodificación. Por otro lado, Nuttall (2005) plantea que la ayuda que sí promueve el aprendizaje se centra en “enabling students to develop, move to the ‘next step’ level; never doing for them anything they are capable of doing for themselves with a little support” (p. 36). La autora advierte que este enfoque implica contemplar las necesidades particulares de cada aprendiz, lo cual puede resultar difícil, pero no imposible de lograr en el aula.

En este apartado nos hemos ocupado de diversas implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LA con base en lo que sabemos sobre las habilidades y procesos que intervienen en la lectura fluida. Somos conscientes de la cantidad y de la complejidad de factores que se deben considerar a la hora de determinar las necesidades de los aprendices y de planificar una instrucción efectiva de la lectura en una LA (Grabe y Stoller, 2013). En aras de la brevedad, solo hemos abordado algunos de los muchos y muy variados factores que hay que tomar en cuenta al diseñar un programa de lectura en una LA. Por ejemplo, Koda (2009) hace referencia a las características de los aprendices, particularmente aquellas que aportan datos sobre los recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuentan al comenzar a aprender a leer en una LA (edad, nivel de competencia lectora en su lengua materna o en cualquier otra lengua, cantidad de exposición a la LA y nivel de suficiencia en la LA (con especial interés en el conocimiento de vocabulario). Koda (2009) también señala la necesidad de tener presentes variables contextuales (dónde, cómo y por qué) que distinguen las circunstancias particulares en las que se está aprendiendo a leer en una LA.

De las investigaciones sobre el proceso de lectura no solo se derivan implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, sino que también es posible establecer relaciones entre la noción de lectura y formas efectivas de evaluar la comprensión lectora en una LA (Grabe, 2009b). En el próximo, y último apartado de este capítulo nos ocuparemos de la evaluación de la lectura en una lengua adicional.

1.3 Evaluación de la lectura en una lengua adicional

Los docentes de lenguas contamos con numerosas oportunidades y con una amplia gama de métodos tradicionales y alternativos para evaluar la comprensión lectora en el aula. A través de tales procedimientos es posible captar “ongoing student gains made in reading skills in the classroom” (Grabe, 2009a; p. 354). Aunque coincidimos con Shohamy e Inbar (2006) sobre la conveniencia de adoptar una perspectiva que favorezca la multiplicidad (*Multiplism Perspective*) en todo el proceso de evaluación, en este apartado nuestra discusión se centra en el uso de pruebas como instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, puesto que es un tema central en nuestro estudio.

Hemos organizado la primera parte de este apartado en torno a tres preguntas: ¿para qué examinar la comprensión lectora?, ¿qué evaluar en una prueba de lectura? y ¿cómo examinar la comprensión lectora? En respuesta a la primera pregunta resumimos la descripción de Alderson (2005) sobre los diferentes propósitos para administrar pruebas de lectura, para luego centrarnos en las pruebas de logro de comprensión lectora. Con relación a la segunda pregunta, planteamos diversas dificultades asociadas a la definición del constructo¹ de lectura. Seguidamente, presentamos las recomendaciones de algunos expertos sobre lo que se debería evaluar en una prueba de logro de lectura. En cuanto a la tercera pregunta, ofrecemos algunas orientaciones con relación a los procedimientos de evaluación de la lectura en una LA, incluyendo algunos tipos de preguntas empleados comúnmente en dichas pruebas. Entre ellos, prestamos especial atención a las preguntas de selección simple —también denominadas preguntas de elección múltiple o preguntas tipo test—, ya que es el método utilizado en las pruebas de logro de comprensión lectora administradas en el contexto pedagógico de nuestro estudio.

Además de los tres temas mencionados, en la segunda parte de este apartado presentamos una caracterización de las pruebas de la lectura en inglés dentro de dos tradiciones de evaluación particulares (Hill y Parry, 1994). A partir del análisis de dichos autores podremos situar las pruebas de comprensión lectora utilizadas en el PLICT en una de dichas tradiciones. Por último, introducimos el *use-oriented testing model* de Shohamy (2001) mediante el cual la autora insta a adoptar una postura responsable y crítica con relación al uso de pruebas estandarizadas en diversos ámbitos de la sociedad. Este modelo constituye el marco de referencia del análisis crítico sobre las referidas pruebas que exponemos como parte del planteamiento de nuestra investigación (*ver* capítulo 5).

1.3.1 El propósito de la prueba

El diseño, la construcción y la implementación de una prueba están sujetos a diversos factores. El primero de ellos es el propósito de la evaluación, ya que de ello dependen otras decisiones con relación a la prueba (Alderson, 2005). Según su propósito tenemos las pruebas de ubicación o de nivel, de diagnóstico, de progreso, de logro y de suficiencia o proficiencia (Richards, Platt y Platt, 1997). Los resultados de una prueba de ubicación

¹ En el ámbito de la evaluación, el ‘constructo’ es la definición de la habilidad o característica que se pretende medir a través de una prueba (Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley y McNamara, 1999).

se emplean con el propósito de asignar al aprendiz al nivel más adecuado dentro de un programa de enseñanza. Una prueba diagnóstica se utiliza con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de los aprendices con respecto a la destreza evaluada. Aunque con diferentes propósitos, ambos tipos de pruebas generalmente se administran al inicio de un programa de enseñanza (Alderson, 2005).

Las pruebas de progreso se emplean con el fin de determinar si el aprendiz ha alcanzado los objetivos previstos en un período de tiempo relativamente corto. Además, se caracterizan por una duración más breve y unas condiciones de administración más informales que las de una prueba de logro. Alderson (2005) sugiere emplear este tipo de pruebas para evaluar destrezas específicas que se puedan desarrollar en un lapso breve, como, por ejemplo, comprender marcadores discursivos específicos. En cambio, “global reading ability takes a long time to develop, so it is not appropriate to try to measure it in a progress test. It is best measured at longer intervals by means of achievement tests” (p. 217). Las pruebas de logro —también denominadas pruebas de rendimiento o de aprovechamiento— son instrumentos que se emplean con el fin de conocer en qué medida los aprendices han alcanzado los objetivos de instrucción en el marco de un programa de enseñanza (Alderson, Clapham y Wall, 1995). En términos más sencillos, una prueba de logro aporta datos sobre lo que el aprendiz sabe o puede hacer.

Cada uno de los tipos de prueba mencionados aporta datos que sirven de insumo en la toma de decisiones pedagógicas dentro de un programa de enseñanza sobre la asignación más ventajosa para los aprendices en los diferentes niveles del programa, sobre la necesidad de realizar ajustes al orden, a la distribución o al énfasis de los contenidos, así como sobre la promoción de los aprendices a niveles más avanzados del programa (Alderson, 2005; Bachman y Purpura, 2008). A diferencia de los tipos de prueba descritos hasta ahora, las pruebas de suficiencia no están ligadas a un programa de enseñanza específico, sino que tratan de medir una habilidad de manera más general con fines de certificación (Richards, Platt y Platt, 1997; Alderson, 2005).

Puesto que esta investigación gira en torno al uso de pruebas de logro en un programa específico, consideramos pertinente mencionar otras características de este tipo de pruebas. Por lo general, las pruebas de logro se utilizan para examinar a diversos grupos de aprendices, se administran bajo condiciones formales en momentos específicos del

curso, especialmente al final de un curso, y sus resultados se emplean para decidir si se puede promover a los aprendices a otro nivel o para otorgar una certificación.

Dadas las consecuencias que pueden acarrear los resultados para los aprendices, estas pruebas se construyen con sumo cuidado y suelen participar diversas personas en su elaboración. Para garantizar su validez, la prueba de logro “needs to be based on the syllabus that each class is supposed to have covered” (Alderson, 2005; p. 217). En lo que respecta a la comprensión lectora, esta última consideración no tiene que ver con el contenido de los textos leídos en clase, sino con las destrezas requeridas para leer textos similares a los trabajados en clase. Esto se debe a que “[t]he teaching of reading involves the constant recycling of question types, task types and activities on different texts in order to help students develop relevant skills” (Alderson, 2005; p. 218).

Alderson (2005) advierte que el desempeño en una prueba constituye apenas una muestra de las habilidades del aprendiz. Por lo tanto, se debe procurar que dicha muestra sea lo más representativa posible. De allí que la elaboración de una prueba de logro sea un proceso selectivo. Como parte de dicho proceso, el docente tiene que considerar cuáles eran los objetivos del curso, en qué medida se cubrió el programa y decidir cuáles son los aspectos más importantes. Según Alderson (2005), “devising tests is thus a good opportunity for the teacher to take a long hard look at what she is trying to teach, and what has been achieved” (p. 227).

1.3.2 Definición del constructo de lectura

Además del propósito de la prueba, se debe definir lo que se pretende evaluar. En el caso de la lectura, la definición del constructo no es tarea fácil debido, en parte, a la intrincada combinación de procesos y componentes que en ella intervienen. Aun cuando Alderson (2000) admite lo difícil que puede resultar definir la lectura con propósitos de evaluación, opina que “testers have to get involved in test construction even though they know in advance that their understanding of the phenomenon – the construct – is faulty, partial and possibly never perfectible” (p. 2).

El primer obstáculo que encontramos al tratar de definir la lectura para efectos de evaluación es “the unobservable nature of reading” (Brown, 2004; p. 186). Con esta expresión, el autor se refiere a que no podemos ver el proceso de lectura —lo que ocurre

mientras el lector interactúa con el texto— y tampoco podemos ver el producto de dicho proceso —la comprensión— (Brown, 2004). Hughes (2003) también hace referencia a esta propiedad del proceso de lectura, cuando señala que la comprensión lectora, como destreza receptiva,

does not necessarily, or usually, manifest itself directly in overt behaviour (...) The challenge for the language tester is to set tasks which will not only cause the candidate to exercise reading (...) skills, but also result in behaviour that will demonstrate the successful use of those skills. (p. 136)

Alderson (2000) reconoce esta cualidad de la lectura. No obstante, advierte que, para poder diseñar una prueba o un instrumento de evaluación de la lectura, “we must surely appeal, if only intuitively, to some concept of what it means to read texts and to understand them” (pp. 1-2).

Tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la evaluación de la lectura ha oscilado como un péndulo de la evaluación centrada en el producto a la evaluación del proceso de lectura (Alderson, 2000). Según el propósito que se persiga, es posible adoptar un enfoque u otro. Por ejemplo, en el caso de una prueba de suficiencia, podemos adoptar un enfoque centrado en el producto, ya que nos interesa saber en qué medida el aprendiz comprende lo que lee o el tipo de textos que es capaz de comprender. En cambio, si nuestro propósito es realizar un diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora y, por consiguiente, nos interesa conocer las causas que subyacen al grado de comprensión alcanzado por nuestros aprendices, el tipo de dificultades que experimentan y cuáles estrategias emplean para afrontarlas, debemos emplear un método con mayor énfasis en el proceso. Ambos tipos de procedimiento aportan datos de distinta índole y también plantean dificultades y limitaciones diferentes. En pocas palabras, el propósito de evaluación y el enfoque que se adopte con relación a la lectura determinará los procedimientos que se empleen para su evaluación (Alderson, 2000; Grabe, 2009b).

De la misma manera, Hughes (2003) señala que, según el propósito de la evaluación, en algunos casos basta con evaluar las destrezas de lectura de manera global (*integrative approach*), mientras que en otros casos conviene evaluar ciertas destrezas por separado (*discrete-point approach*). Según Alderson (2005), este último enfoque plantea la dificultad de determinar las destrezas requeridas para comprender un texto determinado, ya que distintos lectores pueden abordar el mismo texto de maneras diversas, haciendo

uso de diferentes procesos, estrategias y/o destrezas para hallar la respuesta correcta. Puesto que “different routes may involve different skills” (Alderson, 2005; p. 220) no se sabe con exactitud si una pregunta evalúa una sola destreza, ya que no se puede tener la certeza de que involucra esa destreza y no otras. En sus palabras, Alderson (1990) sostiene lo siguiente: “It is unlikely that any test item can be unambiguously said to be testing any one skill” (p. 436). A pesar de ello, Alderson (2005) considera que “defining what one is trying to test, and then making a serious attempt to test it, is a useful discipline which is likely to lead to better test questions than if one made no attempt to think about the skill to be tested” (p. 220).

Aunque Alderson (2005) y Hughes (2003) argumentan que es más importante la comprensión que la forma de llegar a ella, ambos consideran que en el marco de un programa de enseñanza conviene evaluar diversas destrezas implicadas en la lectura que sean relevantes con relación al propósito de la prueba y al contexto particular de la evaluación. Hughes (2003) sostiene que “we should try to test a sample of all the skills that are involved in reading and are relevant to our purpose” (p. 137). Por su parte, Grabe (2009b) ofrece diez recomendaciones concretas para la evaluación de la lectura. La primera de ellas es que los aprendices “should be tested on a range of relevant skills” (p. 454). Alderson (2005) justifica hacer un intento por evaluar destrezas de lectura, “even though we cannot be certain that they are actually needed by all students in order to complete the test task successfully” (p. 220).

Ante la pregunta sobre lo que se debe evaluar en una prueba de lectura, Alderson (2005) señala que, en primer término, “test content is affected by test purpose” (p. 218). Alderson (2005) además indica que, una vez que se tiene claro el propósito de la evaluación, “what one tests is crucially affected by what one is *teaching*” (p. 219 [cursiva en el original]). Por ello, con base en la idea de que se debe evaluar lo que se enseña y enseñar lo que se evalúa, Alderson (2005) advierte que la lista de los objetivos a evaluar en la prueba no tiene por qué ser muy diferente a la de los objetivos de enseñanza. En su opinión, si no incluimos en la prueba las destrezas que enseñamos, corremos el riesgo de que la prueba tenga un impacto negativo en la instrucción (*negative washback*), ya que los estudiantes no prestarán atención a lo enseñado y, en consecuencia, los docentes dejarán de enseñarlo. De esta manera, Alderson (2005) manifiesta su interés por los efectos potenciales del uso

de las pruebas de lectura en el contexto de enseñanza-aprendizaje. De momento, postergamos la discusión sobre el impacto del uso de pruebas como instrumentos de evaluación. Sin embargo, más adelante nos ocupamos de este tema y también de la responsabilidad de los evaluadores con respecto a los usos de las pruebas en diversos ámbitos de la sociedad.

Retomando el tema que nos ocupa, debemos aclarar que definir el constructo de lectura no se refiere solamente a asumir una noción de la lectura con énfasis en el proceso o en el producto. Tampoco se limita a decidir si se desea evaluar las diferentes destrezas de una forma integrada o si, por el contrario, se pretende evaluar destrezas específicas por separado. Tal como dijimos antes, Hughes (2003) advierte que el reto de examinar la comprensión lectora no se reduce a diseñar tareas de lectura que involucren las destrezas que nos proponemos evaluar, sino que también implica decidir cuáles son los indicadores de que los aprendices han empleado esas destrezas de manera eficiente. En otras palabras, la elaboración de una prueba va más allá de decidir cuáles aspectos estudiados en clase se deberían incluir en una prueba de logro, sino que además es preciso especificar qué constituye una evidencia de comprensión lectora.

Con base en lo que mencionamos anteriormente sobre los procesos de alto nivel, además de construir un modelo textual, un lector competente construye una interpretación personal del texto. Por tanto, además de evaluar la comprensión de lo que el texto dice, también se debe evaluar la capacidad de comprender aquello que no está expresado de forma explícita en el texto (Alderson, 2005). Asimismo, se debe procurar evaluar la capacidad del lector para evaluar el contenido del texto y reaccionar de forma personal con respecto a lo leído (Alderson, 2005, Grabe, 2009b). Consideramos oportuno señalar que la diversidad de interpretaciones no se limita a la lectura de textos que corresponden a géneros literarios. Alderson (2005) advierte que “even readers of scientific research articles disagree about what is being said” (p. 226).

Puesto que las interpretaciones de un texto pueden variar de un lector a otro, “we are faced with the problem of deciding whose meaning is most accurate” (Alderson, 2005; p. 226). Con respecto a esta situación, los expertos ofrecen diversas alternativas. Alderson (2005) recomienda relacionar la tarea de la prueba con el tipo de texto y el propósito de la lectura, puesto que “adequacy depends upon the text type, and the reader’s purpose”.

Con esto se refiere a que la comprensión será adecuada en la medida en que el lector alcance el propósito por el cual ha leído el texto. Por ejemplo, si la tarea consiste en leer las sinopsis de varias películas para escoger la que más le agradaría ver, en la medida en la que el lector alcance dicho propósito, la comprensión será o no adecuada. En ese sentido, para definir lo que constituye una comprensión adecuada conviene tener en cuenta la tarea, el tipo de texto y el propósito de la lectura (Alderson, 2005). Alderson (2005) advierte que en otros casos “we may need to appeal to the notion of consensus” (p. 226). Para llegar a dicho consenso, es preciso pedir a varios lectores competentes que expresen oralmente o por escrito el significado del texto. Si esos lectores concuerdan con relación al sentido de un texto determinado, podemos decir que la comprensión del texto será adecuada en la medida en la que coincida con el significado establecido por consenso. En palabras de Alderson (2005), “testing competent readers’ understanding of a text is a way of arriving at the meaning to be tested when assessing the understanding of less competent readers” (p. 226).

Norton (1994) describe paso por paso el proceso de elaboración de la sección de comprensión lectora de una prueba estandarizada (*Test of English as a Foreign Language [TOEFL]*). Durante dicho proceso, intervienen varios lectores con el fin de mejorar la calidad de la prueba. La participación de diversos lectores hace posible someter los textos a diferentes lecturas que permiten revelar distintas interpretaciones posibles o llegar al tipo de consenso al que hace referencia Alderson (2005).

1.3.3 Procedimientos de evaluación: consideraciones y tipos de preguntas

Una vez definidos el propósito de la prueba y el constructo de lectura, corresponde diseñar el instrumento de evaluación y adoptar los procedimientos más adecuados a la situación particular. Para ello, es preciso tener en cuenta diversos factores. A continuación, abordamos algunas consideraciones generales, para luego discutir diferentes formatos de preguntas comúnmente utilizados en pruebas de lectura.

Anteriormente, hemos señalado diversos factores que inciden sobre el proceso de lectura y también sobre la comprensión. Algunos de esos factores asociados al lector son su nivel de suficiencia en la lengua en la que está escrito el texto, sus conocimientos previos sobre el tema del texto o sobre aspectos culturales relevantes para comprender el texto, etc.

Asimismo, la motivación del lector y otros factores afectivos también influyen en el proceso de lectura. Aspectos relacionados con el texto, tales como el género y la organización textual, el tema sobre el que trata, sus rasgos lingüísticos, su longitud y su diagramación también pueden afectar el proceso de lectura. Además de las características del texto, el tipo de tarea —incluyendo el formato de las preguntas— puede incidir sobre el desempeño de los evaluandos en una prueba de lectura. Alderson (2000) sostiene que “any variable that has been shown to have an impact on reading process or product needs to be taken into account during test design or validation” (p. 81). Conviene recalcar que ninguno de los factores mencionados actúa de manera aislada (Alderson, 2000).

En lo que respecta al posible impacto de los conocimientos previos en el desempeño de los aprendices, Mckee (2012) advierte que entre más específico sea el texto, mayor será el efecto del conocimiento previo en su comprensión. Por esa razón, Alderson (2000) recomienda seleccionar “texts on topics which are known to be equally familiar or unfamiliar to all candidates. The obvious problem is finding such topics” (p. 81). Dado que la selección de los textos puede afectar la evaluación de la comprensión lectora, Alderson (2005) sugiere lo siguiente:

The usual way out of this dilemma is to choose a number of texts for our reading tests, on a range of different subjects, where we trust that one student’s advantage on one topic will be cancelled out by a lack of prior knowledge on another text. (p. 221)

A propósito de los conocimientos previos con los que cuentan los participantes, Hughes (2003) aconseja que, si se pretende evaluar la capacidad para hacer inferencias, “the knowledge that is needed from outside the text must be knowledge which all the candidates can be assumed to have” (p. 140).

Una recomendación adicional a este respecto es que los textos seleccionados tengan características similares a los que se emplean en clase (Alderson, 2005). En cualquier caso, “we want the texts included in a test to be representative of the texts candidates should be able to read successfully” (Hughes, 2003; pp. 140-141).

Con respecto a los factores afectivos, Alderson (2000) recomienda “to select texts and contexts that will promote positive rather than negative affective responses” (p. 83). A

propósito de la selección de textos para la sección de lectura del *TOEFL*, Norton (1994) comenta lo siguiente:

Passages that are potentially offensive are excluded from the test. A potentially offensive passage (called ‘sensitive’ at ETS²) is difficult to define, and is in fact a subject of much debate amongst members of the TOEFL test development team. At ETS, topics on politics, religion, or sex are considered to be sensitive. One of the main criteria whereby a passage is judged to be sensitive is its potential to create unnecessary anxiety for some candidates which would in turn compromise their performance on the test. (pp. 41-42)

Otras consideraciones asociadas a la selección de los textos son su estructura y cohesión, así como sus características lingüísticas. Con respecto a este último factor, Alderson (2000) indica que “test designers should examine carefully the language of questions, rubrics and texts to ensure that they fall within the test population’s likely ability range” (p. 81). En caso de que los textos puedan resultar muy difíciles para los aprendices, Alderson (2000) no recomienda tratar de adaptar el texto al nivel deseado. El autor argumenta que en ocasiones el texto ‘simplificado’ puede resultar más difícil de entender y también alega que “an ability to read simplified texts is unlikely to generalise to an ability to read genuine texts” (p. 82).

Con relación a la longitud del texto, Alderson (2005) indica que la práctica más extendida es emplear textos cortos (generalmente un párrafo). Sin embargo, recomienda incluir por lo menos algunos textos más largos para poder evaluar aquellas destrezas que solamente se pueden evaluar con textos más extensos como, por ejemplo, identificar la manera en la que el autor organizó la información para alcanzar su propósito. Para decidir la longitud adecuada que deben tener los textos que se incluirán en una prueba, también se han de tomar en cuenta las restricciones de tiempo.

Del mismo modo que conviene emplear una variedad de textos, es recomendable emplear diferentes tipos de tareas (Grabe, 2009b). Mckee (2012) recomienda utilizar diversas técnicas, puesto que diferentes formatos de preguntas evalúan diferentes aspectos de la comprensión lectora. En lo que respecta a los diferentes métodos disponibles, Alderson (2005) señala que no hay ninguno que pueda satisfacer todos los propósitos para evaluar

² Educational Testing Services (ETS®) es una organización dedicada a la elaboración de pruebas estandarizadas, cuya declaración de misión indica: “To advance quality and equity in education by providing fair and valid assessments, research and related services” (<http://www.ets.org/about/who/>).

la lectura en una LA, ni que sirva para todos los textos o para todas las destrezas que se deseen evaluar. En pocas palabras, Alderson (2000) aclara que “there is no one ‘best method’ for testing reading” (p. 203).

Algunos textos sobre la construcción de pruebas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, tales como Brown (2004), Cohen (1994), Harris y McCann (1994), comentan diferentes formatos de preguntas empleados para evaluar la comprensión lectora. Grabe (2009b) incluye un extenso listado de tipos de ítems y refiere al lector a otros autores, tales como Alderson (2000) y Hughes (2003), quienes ofrecen una variedad de formatos de preguntas que se pueden incluir en pruebas de lectura en una LA. Ambos autores mencionan las destrezas que se pueden evaluar con cada uno de ellos, proporcionan indicaciones sobre la forma de elaborar preguntas y muestran ejemplos. También advierten sobre posibles inconvenientes de utilizar los diferentes formatos, incluyendo las dificultades asociadas a la corrección. A continuación, comentamos algunos de los formatos de preguntas mencionados por estos dos autores.

Dentro de la categoría de rellenar espacios en blanco (*gap-filling*), Alderson (2000) incluye las preguntas tipo *cloze*, las cuales se elaboran eliminando palabras del texto. Puesto que la eliminación se realiza siguiendo el patrón establecido (p. ej., cada cinco palabras), el evaluador tiene poco control sobre las palabras que se eliminan y, por esa razón, no sabe exactamente lo que está evaluando. Una variante de este procedimiento es la técnica denominada *rational cloze*, en la que el evaluador decide cuáles palabras suprimir para evaluar ideas clave. Alderson (2005) recomienda dejar por lo menos cinco o seis palabras entre cada espacio en blanco, ya que de lo contrario puede resultar muy difícil reconstruir el texto.

Alderson (2000, 2005) y Hughes (2003) recomiendan un formato que el primero denomina *gapped summary* (p. 240) y el segundo llama *summary cloze* (p. 149). La tarea consiste en que el aprendiz lee un texto, y posteriormente lee un resumen del mismo texto con espacios en blanco. La tarea consiste en proporcionar las palabras que han sido eliminadas. Alderson señala que, en comparación con un resumen, la corrección es más sencilla y los estudiantes no tienen que escribir tanto.

Alderson (2000, 2005) y Hughes (2003) también refieren las técnicas que implican transferir información del texto para completar una figura (cuadros, tablas, gráficos, etc.). Aunque este formato tiene la ventaja de que no requiere mayor producción escrita por parte de los examinados (Hughes, 2003), Alderson (2000) señala diversos inconvenientes tales como el hecho de que, si la figura es muy compleja, los aprendices tendrían que invertir tiempo en entender lo que tienen que hacer, añadiendo una dificultad que no tiene que ver con la comprensión lectora.

Además de los formatos mencionados, se puede pedir a los aprendices que elaboren un resumen del texto leído. Alderson (2005) indica que se puede corregir los resúmenes considerando el número de ideas clave incluidas o de forma holística. Además, advierte que “summary writing tests writing skills as well as reading skills” (p. 225). Por lo tanto, se debe tomar en cuenta que los estudiantes no necesariamente pueden producir un buen resumen en la LA, por lo que se debe contemplar la posibilidad de que el resumen sea en la L1 de los aprendices. Otro formato disponible, que implica menos escritura que un resumen, es el de responder preguntas sobre el texto en forma breve. En este caso, Alderson (2005) recomienda formular las preguntas con sumo cuidado para no acabar con un amplio rango de respuestas. Por su parte, Aebersold y Field (1997) argumentan que “[s]hort answer and open-ended questions are as much a test of writing as they are of reading” (p. 175).

Por último, discutiremos el formato de preguntas de selección simple. Este formato generalmente consta de una pregunta, una instrucción o un enunciado incompleto (*stem*) y una serie de posibles respuestas (*alternatives*) de entre las cuales el aprendiz debe seleccionar una. Entre las alternativas se encuentra la respuesta correcta (*key*) y las respuestas incorrectas (*distractors*) (Richards, Platt y Platt, 1997). El formato de selección simple es uno de los más utilizados para evaluar la comprensión lectora, a pesar de que, según Alderson (2005) “Multiple choice questions (MCQs) are increasingly unpopular in the testing world” (p. 223). Su uso ha sido comentado por varios autores (Alderson, 2000; Alderson et al., 1995; Cohen, 1994; Hughes, 2003; Kobayashi, 2002) y el efecto de utilizar dicho formato de preguntas sobre el desempeño de los aprendices en pruebas de comprensión lectora también ha sido objeto de estudio (Liu, 2009; Rupp, Ferne y Choi, 2006; Shi y Chen, 2007).

Aebersold y Field (1997) opinan que construir preguntas tipo test “demands considerable time, thought, and skill” (p. 174). Hughes (2003) también resalta las dificultades asociadas a la elaboración de preguntas de elección múltiple y añade otras limitaciones de este tipo de preguntas, entre las cuales se encuentran la posibilidad de que los aprendices adivinen la respuesta, de que se comuniquen las respuestas durante la prueba. “Some researchers argue that the ability to answer MCQs is different from a reading ability” (Alderson, 2005; p. 223) y su uso puede resultar en que tanto docentes como aprendices estén dispuestos a dedicar mayores esfuerzos a practicar la forma de responder preguntas de selección, que a procurar mejorar las destrezas de lectura (Hughes, 2003).

Al igual que Hughes (2003), Alderson (2000) comenta que, al contestar este tipo de preguntas, los aprendices pueden utilizar estrategias de descarte o aprender a responder correctamente sin comprender los textos acerca de los cuales se les pregunta. Por lo tanto, es posible que estudiantes con diferentes niveles de habilidad contesten una pregunta de manera correcta sin que eso implique que han desarrollado la destreza que se pretende evaluar. Sin embargo, la posibilidad de que los estudiantes atinen la respuesta no es el único inconveniente de utilizar el formato de selección para evaluar la comprensión lectora. Alderson (2000) señala que la escogencia de una opción (correcta o incorrecta) puede implicar el uso de diferentes procesos, destrezas o estrategias, pero no permite conocer el proceso que subyace a esa elección. Por lo tanto, no es posible saber la razón por la que el aprendiz contestó la pregunta como lo hizo. Alderson (2005) apunta que si no contamos con “corroborating information (for example, an interview with the student afterwards) we can only make guesses about why a student responded, and what that shows about his underlying ability” (p. 216). Bajo esas condiciones, no es posible saber qué dificultades ha enfrentado el aprendiz (Hughes, 2003). Al respecto, Brown (2004) opina que al evaluar la comprensión lectora se debería considerar las vías para alcanzar la comprensión. De esa manera la evaluación puede tener un valor formativo, puesto que “an inability to comprehend may thus be traced to a need to enhance a test-taker’s strategies for achieving ultimate comprehension” (p. 185).

Como hemos visto, el uso de preguntas de selección podría resultar en una estimación inadecuada de las habilidades de comprensión lectora de los aprendices. Los resultados de Ajideh, Farrokhi y Nourdad (2012), cuyo estudio será descrito con mayor detalle en el

tercer capítulo de este trabajo (*ver* apartado 3.4.1), parecen indicar que el uso de preguntas de selección en las pruebas de lectura puede resultar en la sobreestimación o subestimación del nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes para comprender textos en una LA. Por su parte, Solé y Minguela (2013) reportan que jóvenes de secundaria o universitarios que leen en su lengua materna suelen hacer una “estimación optimista” de su propia comprensión. Esto quiere decir que, a veces entienden lo que leen de un modo superficial, pero esa comprensión parcial o literal no les basta para llevar a cabo tareas o contestar preguntas que implican un grado mayor de comprensión.

Shohamy (2001) cuestiona el uso de preguntas de selección simple ya que se asume que hay una sola respuesta correcta, “one ‘truth’, one interpretation (...) that ‘truth’ is absolute and determined in advance by the tester” (p. 24). Además, señala que tal presunción resulta especialmente cuestionable al evaluar la comprensión lectora, puesto que los textos pueden ser interpretados de múltiples maneras. Esta visión se contrapone a la de Alderson (2005) con relación a la posibilidad de establecer una interpretación consensuada del texto para determinar la comprensión adecuada.

En este punto queremos reiterar que los procedimientos de evaluación adoptados dependen en buena medida del propósito de la prueba. Asimismo, insistimos en que la definición del constructo de lectura también determina el tipo de tareas y el formato de preguntas que se incluyen en el instrumento de evaluación. Por lo tanto, si examinamos una prueba de lectura, podremos hacernos una idea con respecto a la noción de lectura sobre la cual se sustenta la elección de determinados procedimientos de evaluación, así como sobre las consideraciones que han guiado el diseño y la implementación de dichos procedimientos.

A continuación, resumimos una interesante discusión sobre dos tradiciones anglosajonas de evaluación de la lectura en inglés (Hill y Parry, 1994) que revelan las razones por las que se utilizan algunos procedimientos para evaluar dicha habilidad en lengua inglesa.

1.3.4 Evaluación de la lectura en inglés: comparación de dos tradiciones

Hill y Parry (1994) comparan dos tradiciones de evaluación de la lectura en inglés cuyos orígenes sociales e ideológicos son diferentes: la tradición británica y la tradición norteamericana. Según la tradición británica, la lectura y la escritura se evalúan de manera

integrada a través de tareas en las que los examinandos deben leer, para luego producir su respuesta por escrito. Los autores refieren que esta práctica se inició hacia finales de la década de los cincuenta del siglo XIX cuando se fundaron las primeras comisiones examinadoras (la *Oxford Delegacy of Local Examinations* y el *Cambridge Local Examinations Syndicate*) y se introdujeron las pruebas para la matriculación del público en general en la Universidad de Londres. Como parte de un modelo educativo elitista, no se ponía en duda la capacidad de los evaluandos para leer, por lo que el énfasis estaba en conocer su habilidad para escribir sobre lo que leían.

En cambio, la tradición norteamericana de evaluación de la lectura surge de la necesidad de conciliar el ideal estadounidense de un sistema educativo público con la creciente diversidad de su población escolar hacia finales del siglo XIX (Hill y Parry, 1994). Los autores explican que la solución consistió “in making the necessary distinctions independent of wealth and social status —and also of teachers’ individual prejudices— by basing them instead on intrinsic ability” (Hill y Parry, 1994; p. 9). Por lo tanto, aspiraban juzgar dichas habilidades a través de índices justos, objetivos, estandarizados, eficientes y cuantificables. Hill y Parry (1994) explican que, a inicios del siglo XX,

[Edward Thorndike] sought to develop instruments that would assess reading as an independent variable, and when he published his scaled tests of reading comprehension, he pointed out that not only were they easily scored, producing numerical results independently of individual judgements, but they minimised demands on test takers’ powers of expression (p. 10).

Por consiguiente, a diferencia de lo que ocurre en la tradición británica, en la tradición norteamericana, y en aquellos contextos en los que fue adoptada y emulada, se pretende mantener separadas la evaluación de la lectura de la evaluación de la escritura. Por esa razón se diseñan y administran pruebas independientes para evaluar cada una de dichas destrezas (Hill y Parry, 1994).

Salvo estas diferencias, Hill y Parry (1994) señalan algunas similitudes entre ambos enfoques de evaluación de la lectura. Los autores sostienen que tales semejanzas se deben a que ambos enfoques comparten la misma concepción acerca de lo que es el texto y sobre la forma en que este debe leerse. A partir de la comparación de dos pruebas —cada una correspondiente a una de las tradiciones descritas—, Hill y Parry (1994) muestran que, aunque las tareas que los examinandos deben realizar son diferentes, generalmente el tipo

de textos seleccionados para elaborar las pruebas se parecen en que contienen “odd bits of fact that readers cannot be expected to carry around in their heads” (p. 11). A partir de ese tipo de textos, los que diseñan las pruebas pueden crear tareas que ellos consideran válidas. Como parte de dichas tareas, la manera en la que el evaluando debe abordar el texto es la misma en ambos tipos de prueba: primero, debe determinar qué información requiere; luego, la ubica en el texto y, por último, decide cómo responder comparando el enunciado de la pregunta con lo que dice el texto. En el caso de las pruebas comparadas por Hill y Parry (1994), no es preciso avanzar de manera lineal en la lectura, ya que para responder las preguntas basta con leer segmentos puntuales del texto, sin que sea preciso alcanzar una comprensión global del mismo.

Con base en dicha comparación, Hill y Parry (1994) argumentan que “dominant practices of testing are related to a certain conception of literacy” (p. 12) que ellos denominan *autonomous model of literacy*. Según dicho modelo, el texto se concibe como una representación unívoca, independiente y completa de significado, cuya interpretación depende exclusivamente de las claves lingüísticas presentes en el texto. Además, observan que los textos incluidos en las pruebas de lectura no parecen estar dirigidos a alguien en particular y además parecen estar escritos por un autor anónimo. El lector también se considera autónomo, por lo que durante las pruebas de lectura debe estar solo.

This isolation is reinforced by the exam procedures: desks must be a certain distance apart, separate materials are handed to each student, no talking is allowed, and questions addressed to the proctor are to be only about practical and administrative matters. The candidates work alone, writing their responses on answer sheets that are identified by their own individual numbers. When the allotted time expires, all must stop writing; the papers are handed in, and only then is any social exchange permitted. (Hill y Parry, 1994; p. 17)

Hill y Parry (1994) advierten que en el *autonomous model* no solo el texto y el lector se conciben como entes independientes y aislados, sino que también la lectura se entiende como una destreza separada de otras habilidades y conocimientos que, de hecho, intervienen en el proceso de lectura (*ver* apartado 1.1). Esto concuerda con la visión de la lectura que subyace a las pruebas que se proponen medir la habilidad de leer y ninguna otra habilidad o conocimiento. Por ende, las preguntas incluidas en dichas pruebas se formulan para ser respondidas con base en lo expresado en el texto o a partir de inferencias que se derivan de las proposiciones del texto, y no en conocimientos especializados que

pueda o no tener el lector sobre el tema tratado en la lectura. Por ejemplo, Norton (1994) refiere que en la prueba *TOEFL* “candidates are required to answer the multiple-choice questions on the basis of what is ‘stated’ or ‘implied’ in each of the passages and they must choose what they consider the best of the four options provided in each item” (p. 41). Los resultados obtenidos según el desempeño en dichas tareas se consideran representativos y, por lo tanto, se utilizan para hacer inferencias sobre la habilidad para leer otros tipos de textos, en otros contextos y con otros propósitos.

Hill and Parry (1994) exponen los problemas de adoptar el *autonomous model* al intentar evaluar las destrezas de lectura. Además, proponen un modelo alternativo que ellos denominan *pragmatic model*, en el cual enfatizan “the social character of literacy: text viewed as social instrument, readers and writers as embodying social identities, and literacy skills as involving social interaction” (p. 33). No discutiremos el modelo pragmático, puesto que nuestra intención al resumir la comparación de los dos enfoques anglosajonas de evaluación de la lectura es situar las pruebas estandarizadas de lectura en inglés que se emplean en el contexto pedagógico en el que se llevó a cabo nuestra investigación. Retomaremos estos planteamientos en la descripción del contexto pedagógico de este estudio, en el planteamiento del problema y en la justificación de nuestro estudio. De momento, nos basta con reconocer que las pruebas de logro empleadas en el *PLICT* poseen rasgos que se corresponden con la descripción de las pruebas de lectura que, de acuerdo con el planteamiento de Hill y Parry (1994) se sustentan en un *autonomous model of literacy*.

1.3.5 Cuestionamientos a ciertos usos de las pruebas

Toda vez que hemos comentado los cuestionamientos con relación al uso de preguntas de selección para evaluar la comprensión lectora (Aebersold y Field, 1997; Alderson, 2000; Alderson, 2005; Hughes, 2003) y resumido la argumentación de Hill y Parry (1994) con respecto a la visión de la lectura que subyace a las pruebas de lectura bajo las tradiciones anglosajonas de evaluación de la lectura, en este subapartado presentamos el modelo de Shohamy (2001) denominado *use-oriented testing*. Este modelo sirve de base al análisis crítico de las pruebas de logro de comprensión lectora del *PLICT* que desarrollaremos como parte del planteamiento del problema y de la justificación de nuestro estudio.

En líneas generales, el *use-oriented testing* implica examinar y reflexionar sobre las intenciones y los efectos del uso de las pruebas y de sus resultados en diversos contextos. En su argumentación, Shohamy (2001) denuncia y cuestiona la implementación de pruebas como instrumentos de poder para introducir cambios en la sociedad. Además, sostiene que, para evitar que las pruebas se empleen con tales propósitos y para minimizar sus efectos negativos, es preciso adoptar una postura crítica hacia la evaluación.

Esta propuesta se enmarca en la discusión sobre el grado de responsabilidad que deben asumir los evaluadores con respecto al uso de las pruebas (McNamara, 2000; McNamara, 2001; Shohamy, 2001). Hamp-Lyons (2000) expresa de manera categórica que los evaluadores son responsables de todas las consecuencias de las pruebas. Por su parte, Shohamy (2001) atribuye a los evaluadores la responsabilidad de concientizar a los demás sobre la importancia de hacer un uso adecuado de las pruebas, ya que no basta con elaborar pruebas de buena calidad, se debe tomar en cuenta el uso que se hace de ellas en el contexto educativo, social y político particular.

Si nos centramos en el ámbito académico, Shohamy (2001) señala que las pruebas no siempre se usan como instrumentos para evaluar, sino para lograr otros propósitos tales como definir y controlar los contenidos que se deben enseñar y para asegurarse de que tales decisiones sean acatadas por los involucrados. Shohamy sostiene que las pruebas que se administran de manera masiva constituyen un mecanismo para definir los contenidos de las asignaturas, ya que a menudo determinan lo que los docentes y estudiantes perciben como importante. Asimismo, las características generales de la prueba pueden tener un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que las pruebas tienen limitaciones en cuanto a lo que pueden evaluar, Shohamy (2001) considera que “it is essential to use other procedures to get to those areas that cannot be tapped by tests” (p. 140). Por ello, recomienda emplear múltiples procedimientos de evaluación a través de los cuales se pueda obtener una visión más amplia sobre el conocimiento del aprendiz “before making detrimental judgments about individuals” (p. 140). En ese sentido, adoptar formas de evaluación alternativa corresponde a una postura crítica sobre la evaluación. Aunque los métodos alternativos de evaluación consumen más tiempo y requieren de más recursos, Shohamy insiste en

que tales prácticas “are not chosen for their efficiency or cost; rather they are chosen because of their principles” (p. 139).

Según Shohamy (2001), las medidas de seguridad y el misterio en torno a las pruebas contribuyen a otorgarle ‘poder simbólico’ a los instrumentos de evaluación. A menudo, las condiciones bajo las que se administran las pruebas contemplan normas estrictas y rituales que solo ocurren durante los exámenes. La autora ilustra sus ideas con el siguiente escenario:

carrying nothing more than the minimum possessions, to have a monitor in the room, not to talk to any of their peers, to ignore any misunderstandings, not to ask any questions and to perform the task within a very rigid time constraint, no questions asked. (Shohamy, 2001; p. 125)

Esta descripción concuerda con las condiciones de administración según el *autonomous model of literacy* descrito por Hill y Parry (1994).

Dadas las características y las condiciones de administración de muchas pruebas, no sorprende que, tal como plantea Shohamy (2001) con base sus investigaciones sobre la percepción de los aprendices, ellos se sientan intimidados por el poder de las pruebas y a menudo desarrollan actitudes negativas hacia las mismas. Algunos opinan que las pruebas no persiguen propósitos pedagógicos y no son útiles para aprender, sino que se usan para asignarles una calificación. Otros consideran que los resultados de las pruebas no reflejan lo que ellos realmente saben, sino que son producto de la suerte o de la intervención de un poder superior. Sin embargo, como están conscientes de que los resultados de las pruebas pueden tener un impacto significativo en sus vidas, en algunos casos desarrollan estrategias o trucos para responder las preguntas para tratar de evitar los efectos negativos de reprobación de las pruebas (Shohamy, 2001).

En el marco del *use-oriented testing*, Shohamy (2001) propone que los resultados de las pruebas sean interpretados más allá de la tradición psicométrica, sin asumir que son una verdad absoluta e irrefutable. En ese sentido, considera que la evaluación del logro de los aprendices debería considerarse un arte y no una ciencia, que debería implicar la interpretación del desempeño de los aprendices y no limitarse al análisis estadístico de los datos (puntuaciones).

En lo que respecta a la información que reciben los aprendices sobre su desempeño, Shohamy (2001) señala que las pruebas pueden ser una fuente útil de información cuya interpretación aporte una visión más profunda sobre el aprendizaje y que permita recomendar estrategias pedagógicas con miras a mejorar las habilidades de los aprendices. Shohamy (2001) sustenta su opinión sobre el siguiente argumento ético: “Not providing meaningful information to students can be viewed as avoiding responsibility for the effect of the examination on learning” (p.115).

Según el modelo del *use-oriented testing*, los evaluadores deben adoptar un rol más activo con relación a la evaluación, el cual involucra analizar las consecuencias de las pruebas que elaboran. Shohamy (2001) específicamente menciona que, dado que los evaluadores cuentan con conocimientos y experiencia sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pueden convertirse en agentes capaces de integrar la enseñanza y la evaluación de idiomas al extraer información que contribuya a dicho proceso. La autora añade que utilizar las pruebas como medio para obtener información relevante que contribuya a mejorar el aprendizaje “provides a more ethical and pedagogical approach, as the outcome is improved learning” (p.141). Shohamy (2001) considera que el valor de las pruebas debería estar en la información que proporcionan y en el uso que se haga de esa información y no en el poder que ejercen sobre los evaluados. En otras palabras, aboga por el uso de las pruebas “as learning tools rather than as power tools” (p. 140).

1.4 Recapitulación

A menudo, la lectura se describe como un proceso receptivo o de comprensión, pero en realidad se trata de un proceso activo de construcción de sentido e interactivo, puesto que en él intervienen numerosos subprocesos (Mckee, 2012) que interactúan de manera compleja según los propósitos que perseguimos al leer. Dado que “no single statement is going to capture the complexity of reading” (Grabe, 2009a; p. 14), no proponemos una definición de la lectura. En cambio, hemos presentado los tres modelos de lectura que aspiran explicar dicho proceso. Entre esos modelos, los modelos interactivos proponen dos modos de procesamiento —procesos de alto y de bajo nivel— que interactúan entre sí de forma coordinada en la memoria de trabajo. En ese sentido, la comprensión lectora constituye “an extraordinary feat of balancing and coordinating many abilities in a very

complex and rapid set of processes that makes comprehension a seemingly effortless and enjoyable activity for fluent readers” (Grabe y Stoller, 2013, p. 23).

En virtud de la complejidad cognitiva del proceso de lectura, nuestra limitada capacidad de procesamiento de información hace necesario que los procesos de bajo nivel se produzcan de forma automática, para que la atención se centre en los procesos de alto nivel. Mickulecky (2008) alude a esta combinación de procesos al caracterizar la lectura como un “conscious and unconscious thinking process” (p. 1).

De lo anterior se deriva que parte de la enseñanza-aprendizaje de la lectura debe estar orientada hacia la automatización de los procesos de bajo nivel, es decir, a que los aprendices logren realizar dichas operaciones sin que sean conscientes y sin necesidad de ejercer control sobre ellas. No obstante, Garb (2001) aclara que la automaticidad de los procesos de bajo nivel no constituye una condición suficiente para que la lectura proceda de manera fluida y tampoco garantiza la comprensión. Por ello, la enseñanza-aprendizaje de la lectura también implica fomentar el desarrollo de los procesos de alto nivel. Con el fin de dar sentido al texto, el lector debe aprender a sacar provecho de los conocimientos que ya posee sobre el tema y de los esquemas mentales que se activan durante el proceso de lectura, los cuales, por una parte, influyen sobre nuestra forma de interpretar los textos y, al mismo tiempo, pueden ser modificados por la información contenida en el texto (Nuttall, 2005). Además, Garb (2001) y Mikulecky (2008) destacan la importancia de incorporar elementos de la metacognición en el desarrollo de las competencias de lectura en una LA.

Una implicación general de lo dicho en este capítulo es que la regularidad en la práctica de la lectura desempeña un papel clave en el desarrollo de dicha destreza en una LA. Williams (1986) expresa esta noción en pocas palabras: “Learners learn to read by reading: there is no other way” (p. 43). Grabe y Stoller (2013) también recalcan la necesidad de practicar la lectura, pero aclaran que para que dicha práctica tenga un verdadero impacto en la fluidez y en la comprensión se ha de leer mucho. “Essentially, *there is no way to get around the fact that students become good readers by reading a lot*” (p. 153 [cursiva en el original]). Nuttall (2005) añade otro aspecto relevante para que la práctica regular de la lectura contribuya a formar lectores competentes: la diversidad de los materiales de lectura. La autora expresa que “one way of helping the student to

generalize his skills is to make sure that he reads a lot and has a lot of practice in using the skills with varied materials” (p. 38). Por último, Lutjeharms (1997) señala otro componente clave para que la práctica habitual de la lectura promueva el desarrollo de las destrezas de lectura en la LA. El autor apunta que “[i]f learners are to be involved in a lot of reading, they need to be motivated” (p. 2).

Mikulecky (2008) opina que la lectura extensiva no sólo ayuda a mejorar la fluidez en la lectura, sino que fomenta una actitud positiva hacia la lectura en la LA y, en consecuencia, incentiva a los aprendices a leer más. Al fomentar la práctica frecuente de la lectura con textos que resulten interesantes para los aprendices, se crea un círculo virtuoso en el que la práctica contribuye a mejorar las destrezas de comprensión y, en consecuencia, los aprendices estarán motivados para continuar leyendo. Lutjeharms (1997) aconseja permitir que los aprendices no solo tengan la libertad de seleccionar los textos que desean leer, sino que también puedan escoger las tareas que desean realizar con relación a dichos textos. El autor comenta que “[t]o be able to choose activities adapted to one’s own needs and proficiency is an important factor in preventing demotivation, which may be the result of too difficult and of too easy tasks” (p. 7)

Nuttall (2005) manifiesta que es legítimo preguntar si se puede enseñar a los aprendices a leer. Su opinión con relación a este asunto es que los aprendices deben desarrollar la habilidad de leer por sí mismos, pero que “we can at least help them to learn” (Nuttall, 2005; p. 1). De igual manera, Grabe y Stoller (2013) sostienen que el docente puede desempeñar un rol importante al orientar los esfuerzos de los aprendices en la dirección correcta para que avancen en el desarrollo de la comprensión lectora en una LA. Sin embargo, para que ese propósito se cumpla, tanto el docente como el aprendiz deben comprender el proceso de lectura, puesto que dicha comprensión puede incidir favorablemente tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la comprensión lectora (Mikulecky, 2008). Con respecto al rol del docente, Nuttall (2005) aclara lo siguiente: “Your responsibility as a teacher is to make your support unnecessary” (p. 31) Del mismo modo, Williams (1986) concluye que cuando “our learners reach the stage when they no longer need our help, that is success” (p. 45).

El rol del docente a menudo involucra la responsabilidad de evaluar el desarrollo de las destrezas de comprensión de textos en la LA. Existe una amplia gama de procedimientos

para evaluar el desarrollo de dichas destrezas. Sin embargo, en este capítulo nos hemos centrado en el uso de pruebas de logro estandarizadas para evaluar el desarrollo de las destrezas de lectura. Concretamente, hemos discutido el uso del formato de preguntas de selección simple. Este formato de preguntas ha recibido numerosas críticas. Por ejemplo, Aebersold y Field (1997) sostienen que a pesar de que las preguntas de elección múltiple se contestan y se corrigen rápidamente, tienen la desventaja de que los aprendices a veces adivinan la respuesta correcta, y no hay forma de saber cuándo han acertado de esa manera. Los autores añaden que las preguntas de selección “are difficult to construct, they focus on texts out of context, and they are not really *teaching* devices” (Aebersold y Field, 1997; p. 174 [cursiva en el original]).

En el último apartado presentamos los planteamientos de Hill y Parry (1994) con respecto a dos tradiciones de evaluación de la lectura en lengua inglesa que, aunque se diferencian en aspectos concretos, se asemejan en lo que respecta a la noción de lectura que subyace al tipo de pruebas de lectura que utilizan. Por último, introducimos el modelo del *use-oriented testing* propuesto por Shohamy (2001). Con base en su modelo, la autora insta a analizar los propósitos que sirven las pruebas en distintos contextos de la sociedad. En lo que respecta al ámbito académico, Shohamy (2001) plantea una interrogante que tiene gran relevancia para la investigación que aquí se propone: “How can tests be used to maximize their role as a means for obtaining information relevant to the improvement of learning, while at the same time minimizing their power and control roles?” (p. 141).

Este capítulo trata sobre el proceso de lectura, sobre lo que implica enseñar y aprender a leer en una LA y sobre la evaluación de las destrezas de comprensión lectora. En el próximo capítulo nos ocupamos de dos teorías del aprendizaje y el desarrollo en general a partir de las cuales se derivan implicaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales, y particularmente para el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora. A su vez, esas teorías aportan las bases teóricas que sirven de fundamento a la evaluación dinámica (ED), tema que abordamos en el tercer capítulo de este trabajo. Estos tres temas constituyen las ruedas de un engranaje. Sin embargo, probablemente no será posible apreciar el conjunto que forman hasta que no estén unidas por medio de la descripción exhaustiva del contexto de este estudio.

2. INTERACCIONISMO SOCIAL

En lo que respecta al aprendizaje y al desarrollo cognitivo, el enfoque adoptado en la presente investigación es el interaccionismo social. Según dicha perspectiva, desde que nacemos, aprendemos y damos sentido al mundo que nos rodea a través de la interacción cotidiana con nuestro entorno (Williams y Burden, 1999). Dos sistemas teóricos que se ocupan de los procesos de desarrollo y de aprendizaje y que sirven de sustento al interaccionismo social son la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein. Ambas teorías ponen de relieve los factores socioculturales que intervienen en el proceso de desarrollo de las habilidades cognitivas y resaltan el rol que desempeñan los padres, maestros, u otros miembros del entorno social al actuar como mediadores entre el niño y el ambiente que le rodea.

Como veremos más adelante (*ver* apartado 2.5), adoptar esta concepción del aprendizaje como desarrollo tiene repercusiones significativas en la práctica pedagógica en general y en la enseñanza de las lenguas adicionales en particular y también tiene implicaciones para el estudio de dichos procesos, como explicamos en la descripción de la metodología. Por esta razón, a continuación, describimos a grandes rasgos la teoría sociocultural y la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado. Posteriormente, nos centraremos en dos conceptos fundamentales para esta investigación: la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que constituyen la base sobre la cual se sustenta el uso de la evaluación dinámica (ED) como método para promover el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora en una lengua adicional.

2.1 Teoría sociocultural

De acuerdo con esta teoría del desarrollo cognitivo, “child development appears as a process of integration of maturational and experiential factors into the leading formative process that has a sociocultural nature” (Kozulin, 2002, p. 8). En otras palabras, el desarrollo de la mente no es un fenómeno puramente cognitivo, ya que en él no solo intervienen factores naturales, que responden a mecanismos genéticos, de maduración o

de la experiencia directa con el entorno, sino también factores socioculturales. Durante dicho proceso, las capacidades básicas como la memoria y la atención involuntaria se transforman en las habilidades cognitivas de alto nivel distintivas de los seres humanos (la memoria intencional, la atención voluntaria, la planificación, entre otras) a través de las actividades y de la interacción social con otros más expertos y con pares. En el marco de esta teoría, el desarrollo de dichas habilidades tiene una dimensión social y una dimensión cognitiva que son indisociables (Storch, 2017).

Vygotsky (1978) cuestiona tres posturas teóricas diferentes sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. Según la primera, cuyo principal exponente es Jean Piaget, el desarrollo es independiente del aprendizaje. Conforme a la segunda postura, elaborada por William James, el aprendizaje se equipara al desarrollo y, de acuerdo con la tercera postura, representada por Kurt Koffka, el desarrollo se basa en dos procesos distintos, pero que se relacionan entre sí: maduración y aprendizaje. Con base en su teoría sobre el desarrollo de la mente, Vygotsky rechaza, como decíamos, esas posturas y plantea lo que considera una visión más adecuada sobre dicha relación de la siguiente manera: “learning is not development; however, properly organized learning results in mental development” (p. 90). Por lo tanto, “rather than waiting for students to become developmentally ready to learn, educational activity itself is the process through which development occurs” (Lantolf & Zhang, 2017; p. 149). A través de la interacción con los demás y de la cooperación con otros niños, el aprendizaje puede activar una serie de procesos internos que no operan al margen de este. Dicho de otra manera, en el marco de la teoría sociocultural, ambos procesos —aprendizaje y desarrollo— guardan una estrecha relación puesto que el aprendizaje hace posible el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Como parte clave de su visión del proceso de desarrollo, Vygotsky (1978) plantea la noción de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, según la cual el desarrollo de las funciones psicológicas es un proceso que se inicia externamente (en la dimensión social) y luego se internaliza. De acuerdo con una traducción de sus palabras: “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). (...) All the higher functions originate as actual

relations between human individuals.” (p. 57 [cursiva en el original]). Esta noción tiene importantes repercusiones pedagógicas, puesto que, tal como advierte Vygotsky (1978), para que el aprendizaje propicie el desarrollo de las funciones psicológicas, la instrucción debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades que se encuentran en proceso de formación (en el nivel social o interpsicológico), ya que no tiene sentido que el aprendizaje se centre en las habilidades que ya se han internalizado (en el nivel individual o intrapsicológico). En otras palabras, la enseñanza resulta efectiva si se orienta hacia el futuro y si está en sintonía con las capacidades emergentes con el propósito de alcanzar su desarrollo (Lantolf y Poehner, 2007).

Como hemos mencionado, el desarrollo de las capacidades cognitivas de alto nivel se origina a través de la mediación, entendida como la interacción del individuo con su entorno en el marco de actividades que persiguen un propósito. Dichas interacciones son mediadas por artefactos físicos (textos, ordenador), por un miembro experto de la comunidad (un adulto o un compañero más competente, etc.) o por sistemas simbólicos (gestos, lenguaje, etc.) (Lantolf, 2000). Dicho de otro modo, la interacción del individuo con su entorno puede ocurrir de forma indirecta a través de modos de comunicación mediados por la tecnología, a través de gestos, a través de una conversación, etc. Las interacciones con otros y la manipulación de herramientas de mediación para la resolución de problemas hacen posible la internalización, definida por Vygotsky (1978) como “the internal reconstruction of an external operation” (p. 56) e ilustrada a través un conocido ejemplo sobre el desarrollo del gesto de señalar. Los intentos fallidos de un niño por alcanzar un objeto que se encuentra fuera de su alcance producen una reacción en otra persona que interpreta dicho movimiento como el gesto de señalar. Posteriormente, el niño se da cuenta de que el movimiento orientado hacia un objeto produce un efecto en los demás. De esa manera, un movimiento cuya finalidad era alcanzar y coger un objeto (comportamiento instrumental) se convierte en un movimiento orientado hacia otras personas (herramienta simbólica), puesto que se transforma en un gesto con un significado. El ejemplo anterior muestra cómo una operación externa se reconstruye internamente a través de la interacción con otros (mediación). Dada la relevancia de la mediación tanto en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky, como en la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein, presentaremos dicha noción con mayor detalle en el tercer apartado de este capítulo.

Cabe destacar que, según esta concepción, el desarrollo no se produce de forma lineal, sino “in a spiral, passing through the same point at each new revolution while advancing to a higher level.” (Vygotsky, 1978; 56). Este tampoco obedece a una acumulación gradual de funciones, ya que en el curso del desarrollo se producen períodos de relativa estabilidad que se intercalan con momentos de ‘crisis’, producto de la interacción entre las funciones cognitivas emergentes y factores socioculturales, que dan lugar a cambios dramáticos, los cuales, a su vez dan paso a un nuevo período de cuasiestabilidad (Kozulin, 2002). En ese sentido, en el marco de la teoría sociocultural, durante el proceso de desarrollo cognitivo, con frecuencia se producen cambios que Vygotsky (1978) describe como espasmódicos y revolucionarios.

Además de proponer su teoría del desarrollo de la mente y del aprendizaje, Vygotsky (1978) argumenta que los métodos de investigación que se fundamentan en un esquema de estímulo y respuesta resultan ineficaces para estudiar el desarrollo de las operaciones psicológicas superiores de los seres humanos. También plantea que el comportamiento, la historia del desarrollo psicológico y la adaptabilidad de la especie humana difieren del comportamiento, del desarrollo y de la adaptabilidad del resto de especies animales. Por lo tanto, advierte sobre la necesidad de encontrar nuevos métodos de experimentación psicológica y un nuevo modelo de análisis. Con base en el materialismo histórico de Marx y como una elaboración de las ideas de Engels sobre el análisis de la historia humana, propone el enfoque dialéctico que admite la influencia que ejerce la naturaleza sobre el hombre, a la vez que “asserts that man, in turn, affects nature and creates through his changes in nature new natural conditions for his existence.” (Vygotsky, 1978; p. 60). Con el propósito de entender la consciencia humana, Vygotsky propuso el método genético, cuyo objetivo es “to explain human thinking by tracing its development over time” (Lantolf y Poehner, 2008, p. 2). Como parte de dicho método, Vygotsky (1978) resalta tres principios básicos necesarios para el estudio de las funciones psicológicas superiores:

- a) No resulta adecuado analizar los procesos psicológicos como si se tratasen de objetos estables y fijos. Su análisis requiere un enfoque dinámico que permita seguir el rastro de su desarrollo con el fin de reconstruir las etapas que lo componen.
- b) El análisis de los procesos psicológicos no debe limitarse a la descripción de las manifestaciones externas, ya que dos fenómenos pueden ser similares en apariencia,

pero de naturaleza diferente y viceversa. Por lo tanto, “special means of scientific analysis are necessary in order to lay bare internal differences that are hidden by external similarities. It is the task of analysis to reveal these relations.” (p. 63).

- c) Es preciso estudiar aquellas funciones que se encuentran en proceso de desarrollo en lugar de centrarse en los comportamientos que ya lo han completado. Puesto que los comportamientos que se han originado hace mucho tiempo se han automatizado (fossilizado), no se prestan al análisis histórico necesario para revelar su naturaleza.

A modo de resumen de lo dicho hasta ahora, “a central principle of SCT is that human thinking does not emerge as a consequence of biological maturation of the brain, but develops as a result of the appropriation and internalization of sociocultural forms of mediation” (Lantolf y Zhang, 2017; p. 148). Según esta visión del curso del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, el cual se origina en el contexto de las relaciones sociales y culturales, y culmina en el plano intrapsicológico, cualquier intervención pedagógica que se proponga incidir en dicho proceso de manera efectiva “should be forward looking (...) and attuned to the learner’s potential maturing capacities rather than being based on fully matured capacities evident in current performance.” (Storch, 2017; p. 71).

2.2 Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM)

Según la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), formulada por Reuven Feuerstein, existen dos modalidades de interacción entre el individuo y el ambiente que le rodea. Cada una de ellas da lugar a un tipo de experiencia de aprendizaje diferente. Por un lado, la experiencia de aprendizaje directo, como su nombre lo indica, resulta de la exposición directa del individuo a estímulos presentes en su entorno que producen cambios duraderos en su comportamiento. Por otro lado, la EAM

occurs in a situation when experienced, well-intentioned and active human beings (parents, teachers, more competent peers) interpose themselves between the child and the sources of stimulation. They select, change, schedule and interpret the stimuli to the child, thus creating in him or her an experience of mediated learning. (Kozulin, 2002, pp. 11-12)

La EAM es un sistema de instrucción intencional en el cual el mediador transforma los estímulos y crea las condiciones propicias para ayudar al aprendiz a sacar provecho de la interacción con dichos estímulos mediante situaciones de aprendizaje.

Al igual que Vygotsky, Feuerstein también reconoce el carácter revolucionario de los cambios que se producen en el curso del desarrollo cognitivo. Sin embargo, distingue los cambios previsibles en dicho proceso —los que responden a factores de tipo madurativo, neuropsicológico, etc.— de los cambios imprevisibles que resultan de la intervención activa para contrarrestar los factores internos y cambiar el curso del desarrollo cognitivo (Kozulin, 2002). La posibilidad de generar este último tipo de cambios se fundamenta en la noción de modificabilidad, definida como la posibilidad de modificar el curso de desarrollo de las personas. A partir de esta premisa, la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado hace énfasis en la posibilidad de desviar de forma drástica el curso de desarrollo cognitivo previsto, incluidos aquellos casos en los que existe discapacidad intelectual.

La modificabilidad es un concepto central de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (MEC), formulada también por Reuven Feuerstein. Dicha teoría se ocupa del estudio de la inteligencia y la define como un proceso “of constant progression toward higher levels of adaptation” (Feuerstein, 1990, p. 69), donde la adaptación se refiere a “the changes that the organism undergoes in response to the appearance of a novel situation that requires such changes in the organism” (p. 71). En otras palabras, la inteligencia no se considera una entidad fija y estable, sino un proceso dinámico de cambio de un estado a otro en respuesta a las condiciones del entorno.

Feuerstein (1990) señala que la adaptabilidad o modificabilidad puede variar de un individuo a otro, de un contexto a otro y de una situación a otra. Esta se refleja a través del grado de adaptación que manifiesta el individuo o a través del tipo de estímulos necesarios para producir cambios en su comportamiento. Por lo tanto, gracias a esta concepción de la inteligencia, en lugar de categorizar a los individuos como “discapacitado mental” o “superdotado intelectualmente”, es posible describir las diferencias individuales en términos del “process or the dynamics of change: the rate and quality of change; the nature, frequency, and intensity of the stimuli required to produce the given change as a structural characteristic of an individual.” (p. 72). La

modificabilidad se considera una característica estructural puesto que determina las variaciones dentro de una amplia gama de comportamientos (Feuerstein, 1990).

Esta visión de la inteligencia como proceso de adaptación resulta compatible con las nociones de asimilación y acomodación propuestas por Piaget como parte de su modelo de desarrollo constructivista. “Through its propensity to integrate into previously formed schemata the learning derived from new experiences, previous schemata are modified so as to make them adaptable to the new situation that has been produced through the new experience.” (Feuerstein, 1990, p. 73). La plasticidad de los esquemas mentales, que hace posible la acomodación de información nueva, concuerda con una concepción de la inteligencia como un proceso de adaptación. Además, Feuerstein (1990) afirma que el proceso de adaptación cognitiva propuesto por Piaget resulta útil para describir la dinámica de cambio de las operaciones (sensomotoras, concretas y formales) humanas. No obstante, considera que la visión piagetiana del desarrollo cognitivo no da cuenta del origen de la capacidad para cambiar a partir de la experiencia. Por lo tanto, Feuerstein (1990) plantea la necesidad de dar respuesta a la siguiente pregunta: “what makes the schemata flexible enough to make this process to occur and what is it that precludes this process from taking place in certain individuals?” (p. 78).

Como parte de su respuesta a dicha pregunta, Feuerstein (1990) describe cómo, a través de la intervención mediada, consiguió que un niño con síndrome de Down de ocho semanas de edad reprodujera los movimientos asociados a dos sonidos diferentes. El autor resalta que la importancia de esta experiencia no reside en este cambio concreto de comportamiento, sino en el cambio en el ritmo de aprendizaje del infante en respuesta a la mediación observado en un lapso determinado. Luego de esta intervención, lograr que el niño reprodujera comportamientos que no estaban en su repertorio requería menos exposición a dichos comportamientos.

The change produced by MLE had not only been in the realm of learned content, but in the learning structure, in the propensity for learning, and in the growing capacity of the organism (the infant in this case) to benefit from exposure to learning situations. (Feuerstein, 1990; p. 76).

Feuerstein (1990) explica que la naturaleza y la intensidad de la intervención requerida para producir los mismos cambios en otro individuo pueden variar. Además, reconoce que las condiciones innatas del organismo son parcialmente responsables por las

variaciones observadas en el ritmo de aprendizaje, las cuales reflejan el esfuerzo requerido para producir la modificabilidad del individuo. A partir de lo anterior, plantea que es posible introducir cambios a la intervención con el fin de superar las diferencias individuales iniciales de manera parcial, pero significativa. Feuerstein plantea su postura con relación al origen de la modificabilidad de la siguiente manera: “Our theoretically derived stance is that what makes both the innate and acquired schemata plastic and modifiable is the second modality of human-environment interaction, namely MLE.” (p. 78). Dicho de otro modo, la EAM produce la plasticidad que hace posible el desarrollo cognitivo a través de la modificación de las funciones psicológicas. Con el fin de explicar las diferencias individuales en relación con el aprendizaje y a la modificabilidad cognitiva, Feuerstein (1990) distingue entre factores distales y próximos. Considera los factores etiológicos como factores distales, entre ellos se encuentran las condiciones orgánicas, el estatus socioeconómico y los trastornos emocionales, “which might correlate with learning ability, but they affect learning ability only through the proximal factor of MLE.” (Tzuriel, 2000; p. 392). En resumen, Feuerstein concibe las interacciones de la EAM como el factor determinante en el desarrollo cognitivo.

Feuerstein, Rand y Hoffman (1979) plantean doce criterios para que las interacciones generen las condiciones propicias para ayudar al aprendiz a sacar provecho de la interacción con los estímulos. Tres de dichos parámetros son indispensables y suficientes para que se produzca la EAM: significación (*mediation of meaning*), finalidad más allá del aquí y del ahora (*mediation for transcendence*) e intención compartida (*intentionality and reciprocity*) (Tzuriel, 2000). La significación se refiere a la manera en la que el mediador manifiesta el valor y la importancia de la tarea, del concepto o de la destreza para que los aprendices sean conscientes de la relevancia y significación que tiene para su aprendizaje. La finalidad más allá del aquí y del ahora tiene que ver con el alcance y la aplicabilidad de los principios o conocimientos que se están empleando en la realización de una actividad a otros problemas o situaciones cotidianas. Como su nombre lo indica, la trascendencia se refiere a que “los alumnos deben ser conscientes de qué forma la experiencia de aprendizaje puede tener mayor relevancia para ellos más allá del tiempo y el lugar inmediatos” (Williams y Burden, 1999; p. 78). La tercera cualidad indispensable de las interacciones para que haya una EAM es la intención compartida. Esta cualidad se refiere, por un lado, al esfuerzo del mediador para lograr que el aprendiz

comprenda el objetivo de la tarea y para lograr su atención (*intentionality*), y, por otro lado, a la correspondencia del aprendiz con respecto al comportamiento del mediador (*reciprocity*).

Además de los tres criterios descritos en el párrafo anterior, Feuerstein *et al.* (1979) establecen y describen de manera detallada otras nueve cualidades de las interacciones entre aprendiz y mediador que promueven las EAM. Según Williams y Burden (1999) seis de esos parámetros tienen que ver con la forma en la que el mediador fomenta el control del aprendizaje por parte de los aprendices: sentimiento de competencia (*mediation of feelings of competence*), control del comportamiento (*mediation for regulation and control of behavior*), planteamiento de metas (*mediation of goal-seeking, goal-setting, goal-planning, and goal-achieving behavior*), desafío (*mediation of challenge*), percepción del cambio (*mediation of the awareness of the human being as a changing entity*) y creencia en resultados positivos (*mediation of the search for an optimistic alternative*). Williams y Burden (1999) agrupan los tres parámetros restantes en otra categoría, puesto que los relacionan con el fomento del desarrollo social de los aprendices a través de la mediación. Dichos parámetros son: cooperación (*mediation of sharing behavior*), individualidad (*mediation of individual and psychological differentiation*) y estimulación del sentimiento de afiliación (*mediation of the feeling of belonging*).

2.2.1 Orígenes y aplicaciones de la teoría de la EAM y de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva

Tanto la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado como la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva se derivan de años de ejercicio clínico de su proponente al tratar numerosos casos de niños y adolescentes inmigrantes tras la creación del Estado de Israel. A pesar de que los pronósticos de las pruebas psicométricas convencionales con relación a dicha población eran pesimistas, luego de evaluar su potencial para ser modificados por el aprendizaje, cientos de casos diversos resultaron tener mejores pronósticos que los derivados de aquellas pruebas. Luego de recibir tratamiento, los resultados obtenidos “eventually refuted the pessimistic prognosis suggested by the traditional assessment approaches.” (Tzuriel, 2001; p. 23).

A partir de su experiencia y con base en su postura teórica sobre la inteligencia, Feuerstein *et al.* (1979) respaldan los cuestionamientos planteados por diversos investigadores sobre el valor predictivo de los resultados de las pruebas psicométricas tradicionales con relación a las poblaciones distintas a las de la cultura predominante. Los autores argumentan que, si bien el funcionamiento cognitivo es lo que nos permite adaptarnos, el funcionamiento cognitivo manifiesto en una situación determinada o en un momento dado no debe ser equiparado a la capacidad de adaptación al entorno o a situaciones nuevas (modificabilidad). Por lo tanto, sostienen que el dominio de aprendizajes pasados no constituye una base estable para predecir el curso del desarrollo futuro.

A propósito de la inadecuación de los métodos de evaluación psicométrica tradicionales con niños y adolescentes con discapacidad intelectual y de las consecuencias negativas de emplearlos, Feuerstein *et al.* (1979) describen el círculo vicioso que se produce a partir de su uso. El diagnóstico que se deriva de la evaluación se convierte en una etiqueta que se asigna como si se tratara de una característica permanente de los individuos y no como un descriptor de un aspecto de su comportamiento. Esto a menudo tiene un efecto de aceptación pasiva por parte de las personas involucradas. Con referencia exclusiva en el nivel de funcionamiento manifiesto en la prueba, se establecen las metas, se determinan los contextos y se configuran las expectativas y el trato que recibirán de los demás. Por lo general, la provisión de estímulos que reciben suele ser limitada y se enfatiza la condición descrita por la etiqueta, en lugar de procurar desarrollar las habilidades de los individuos. De esa manera se cierra el círculo vicioso, puesto que con el tiempo y bajo dichas circunstancias se confirma la etiqueta asignada. De esta manera, Feuerstein *et al.* (1979) advierten que las predicciones de las pruebas psicométricas tradicionales hechas con base en el nivel de funcionamiento manifiesto contribuyen a su propio cumplimiento, ya que inducen las condiciones para que los resultados previstos ocurran.

Del mismo modo que Vygotsky (1978) planteó sus reservas con relación a la idoneidad de los métodos de investigación predominantes en la psicología para estudiar el desarrollo de los procesos psicológicos de alto nivel, Feuerstein *et al.* (1979) argumentan sobre la inadecuación de los métodos convencionales de evaluación cognitiva con propósitos pedagógicos. Los autores consideran que esto se debe en parte a que las pruebas psicométricas tradicionales adoptan un enfoque orientado al producto, por lo que no

aportan información que dé cuenta sobre las posibles razones por las que el niño o adolescente no ha resuelto el problema planteado. Para poder diseñar una intervención pedagógica exitosa, es preciso contar con más datos sobre las fortalezas y debilidades del aprendiz, así como sobre el mapa cognitivo de la tarea, el cual incluye los siguientes parámetros con relación al acto mental que se desea analizar: contenido, modalidad de presentación (verbal, pictórica, etc.), fases (input, procesamiento u output), operaciones (reconocimiento, clasificación, inferencia, etc.), nivel de complejidad, nivel de abstracción, grado de eficacia requerido (Feuerstein *et al.*, 1979). En respuesta a esta situación, proponen el *Learning Potential Assessment Device (LPAD)*, el cual definen como un método y una herramienta con un enfoque dinámico de evaluación que está orientado a analizar el proceso del funcionamiento intelectual y a determinar la forma en que este puede mejorar. Su propuesta se fundamenta en la convicción de que, a través de la EAM, los factores experienciales (*proximal factors*) pueden contrarrestar el efecto de los factores genéticos, orgánicos y madurativos (*distal factors*), y también se fundamenta en la evidencia sobre la modificabilidad cognitiva aportada por su experiencia clínica. Feuerstein *et al.* (1979) centran su interés en la modificabilidad del individuo y en las cualidades de la intervención requerida para producir cambios en su comportamiento — frecuencia e intensidad de las interacciones de EAM— como indicadores del potencial de aprendizaje, definido en términos generales por Haywood (2012) de la siguiente manera: “learning potential refers to implied or suspected ability to learn beyond the level that is being currently demonstrated.” (p. 223). En el tercer capítulo, el cual trata sobre la evaluación dinámica, abordaremos el constructo de potencial de aprendizaje.

En resumen, la teoría del aprendizaje mediado distingue dos modalidades de interacción entre el individuo y su entorno, las cuales dan como resultado experiencias de aprendizaje diferentes. La primera es la experiencia de aprendizaje directo y la segunda modalidad, la cual resulta en la experiencia del aprendizaje mediado (EAM), contempla la intencionalidad del mediador de lograr cambios imprevisibles en comportamientos específicos. Las fuentes de las diferencias individuales observadas en cuanto a la capacidad de sacar provecho de las experiencias de aprendizaje en contextos formales o informales pueden ser de diversa índole. Tales “differences are due not only to the nature of the organism, which they certainly are, but also to a typical human mode of interacting with the world, which affects precisely this quality of the human experience.” (p. 74).

Feuerstein (1990) argumenta la necesidad de dar cuenta sobre los factores responsables de dichas diferencias y sobre el origen de la modificabilidad. En respuesta a dicha necesidad, Feuerstein “attributes people’s differing capacities for modifiability to the unequal amount and type of mediated learning they have experienced.” (Feuerstein y Kozulin, 1995; p. 72). Además, Feuerstein (1990) propone que debido a la EAM, la capacidad de aprendizaje de los humanos “becomes meaningfully increased; it reaches levels of functioning not easily found when they are left to themselves and are directly confronted with situations and stimuli.” (pp. 74-75). De acuerdo con esta teoría del desarrollo cognitivo, la EAM constituye un tipo de interacción que no solo produce cambios más significativos y generalizados en el comportamiento humano, sino que “produces the plasticity and flexibility of adaptation that we call intelligence.” (Feuerstein, 1990; p. 75). En contraste con la visión pasiva y pesimista que se deriva de los métodos convencionales de evaluación psicométrica enfocados al producto y basados en una concepción de la inteligencia como una entidad fija, la visión de la teoría del aprendizaje mediado es optimista, pues adopta un enfoque dirigido al proceso, considera la inteligencia como una tendencia o capacidad del organismo y se basa en la premisa de que la cognición humana es “highly amenable to change.” Por lo tanto, Feuerstein y Kozulin (1995) recomiendan “[to] simply stop measuring what is not measurable, and start improving what can be improved.” (p. 74).

Una vez descritas las posturas teóricas de Vygotsky y de Feuerstein por separado, consideramos oportuno destacar algunos puntos en común entre ambas concepciones. En primer lugar, cabe reiterar que, de acuerdo con estas teorías, las personas dan sentido al mundo que les rodea mediante la interacción, y no como resultado de ella. En segundo lugar, abordaremos la similitud de ambas teorías con respecto a la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. Mientras que Vygotsky (1978) plantea que la instrucción organizada de forma adecuada resulta en el desarrollo mental, Feuerstein *et al.* (1979) proponen que a través de las experiencias del aprendizaje mediado es posible promover la modificabilidad estructural del individuo. Es decir, en el marco de estas teorías, la cultura y la interacción social desempeñan un papel determinante en el proceso de desarrollo del pensamiento complejo. En tercer lugar, al igual que Vygotsky, Feuerstein

no niega la participación de factores internos, sino que otorga un rol determinante a los factores externos en el proceso de desarrollo cognitivo, ya que considera que los factores de la experiencia pueden contrarrestar los factores biológicos y modificar el curso de desarrollo previsto.

Otro aspecto en común de ambas concepciones tiene que ver con la participación de factores afectivos como parte del desarrollo cognitivo. Por lado, “Vygotsky argued that the affective and cognitive dimensions of learning cannot be separated” (Storch, 2017; p. 77). Por otro, Feuerstein (1990) considera la intervención de factores emocionales como posibles componentes de la adaptabilidad del comportamiento: “These components, whether they be emotional or cognitive, will have to be revealed. The role they play in the nature and process of change will have to be analyzed, understood and eventually given a particular weight.” (p. 73).

Ambos autores cuestionan la adopción de enfoques orientados al producto tanto en la investigación sobre el desarrollo de los procesos cognitivos superiores como en la evaluación de casos clínicos a través de pruebas psicométricas convencionales. En ambos casos, los autores advierten sobre la necesidad de obtener datos sobre el proceso con el fin de derivar información con valor predictivo que orienten acerca del tipo de intervenciones que puedan resultar más efectivas en favor del desarrollo de las funciones cognitivas. Por un lado, Vygotsky (1978) advierte que el nivel de desarrollo real obtenido a partir de la observación del desempeño independiente no permite predecir el nivel de desarrollo potencial, por lo que resulta necesario determinar el nivel de desarrollo con ayuda con el fin de revelar la ZDP, a través de “*problem solving under adult guidance*” (p. 86 [cursiva en el original]) (ver apartado 2.4). Por otro lado, Feuerstein *et al.* (1979) cuestionan el valor predictivo de los métodos de evaluación convencionales, puesto que en ellos se equipara el nivel de funcionamiento manifiesto (las habilidades que se manifiestan en el presente) con la capacidad de funcionamiento del individuo. Su planteamiento consiste en que la evaluación psicométrica debería centrarse en determinar la modificabilidad mediante la incorporación de la instrucción como parte integral de la evaluación. En otras palabras, propone un enfoque de instrucción y evaluación (*training-assessment approach*) en el que el mediador y el aprendiz interactúen con el propósito de propiciar la comprensión y aplicación de los principios cognitivos que requiere la tarea

con el objeto de determinar en qué medida es posible modificar el funcionamiento manifiesto y a través de cuánta inversión de esfuerzo de enseñanza.

Feuerstein *et al.* (1979) cuestionan el valor predictivo de los métodos de evaluación convencionales, puesto que en ellos se equipara el nivel de funcionamiento manifiesto (las habilidades que se manifiestan en el presente) con la capacidad de funcionamiento del individuo. Su planteamiento consiste en que la evaluación psicométrica debería centrarse en determinar la modificabilidad mediante la incorporación de la instrucción como parte integral de la evaluación. En otras palabras, propone un enfoque de instrucción y evaluación (*training-assessment approach*) en el que el mediador y el aprendiz interactúen con el propósito de propiciar la comprensión y aplicación de los principios cognitivos que requiere la tarea con el objeto de determinar en qué medida es posible modificar el funcionamiento manifiesto y a través de cuánta inversión de esfuerzo de enseñanza.

Las explicaciones sobre el desarrollo cognitivo son muy relevantes, no solo en el campo de la psicología cognitiva, sino en el ámbito educativo, puesto que constituyen el fundamento teórico de las políticas y las prácticas pedagógicas. Kessenich y Morrison (s.f.) ofrecen una revisión histórica de las teorías psicológicas sobre el desarrollo, con base en cuatro temas clave abordados por dichas teorías: el rol de la naturaleza frente a la crianza (*nature versus nurture*), la existencia de períodos críticos o etapas de desarrollo y el impacto de las experiencias tempranas en el desarrollo. Dichos autores concluyen que, en lo que respecta a la práctica educativa, “modern developmental theory stresses that rigid notions of genetic determinism, stages, critical periods, or the lasting impact of early experience are being replaced by more flexible views that emphasize the malleability of human nature and its potential for change.” (párr. 31). Por lo tanto, podemos decir que las teorías del desarrollo y el aprendizaje sobre las cuales se fundamenta el interaccionismo social, las cuales hemos descrito de modo general en este capítulo, están en consonancia con el carácter flexible de las posturas modernas sobre el desarrollo cognitivo.

A continuación, dedicaremos el siguiente apartado a la mediación, puesto que constituye una noción fundamental tanto para la teoría sociocultural de Vygotsky como para la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado de Feuerstein. Seguidamente, abordaremos el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que es central para comprender la evaluación dinámica (ED) como procedimiento para evaluar y fomentar el desarrollo.

2.3 Mediación

Al inicio de este capítulo señalamos la importancia otorgada por Vygotsky y por Feuerstein a los factores socioculturales que intervienen en el proceso de desarrollo mental. Además, mencionamos que ambos autores destacan el papel que desempeñan los padres, maestros, u otros miembros del entorno social al actuar como mediadores entre el niño y el ambiente que le rodea. En el marco de ambas teorías, la mediación es un constructo clave, puesto que se trata del “main mechanism of learning and development” (Karpov y Haywood, 1998, p. 27).

Otras especies se relacionan con su entorno de forma directa. Es decir, operan de forma automática en respuesta a estímulos directos y a necesidades biológicas. En cambio, la relación de nuestra especie con el ambiente que nos rodea puede ser directa o indirecta. En el caso de los procesos mentales básicos —tales como la memoria, los reflejos y la atención involuntarios— nuestra relación con el entorno es directa. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la relación de los humanos con el mundo que nos rodea es mediada por artefactos culturales (Lantolf, 2006; Lantolf y Poehner, 2007). Mediante la interacción con artefactos culturales —tales como el lenguaje—, nuestro sistema mental (biológico) se convierte en un sistema psicológico humano, el cual es capaz de mediar su comportamiento (de reprimir las reacciones instintivas), así como de organizar y controlar sus procesos mentales (Lantolf, 2006; Lantolf y Zhang, 2017). En otras palabras, “in humans, biological and cultural factors form a dialectically organized mental system in which biology provides the necessary functions and culture empowers humans to intentionally regulate these functions” (Lantolf, 2006; p. 70).

A través de su visión del desarrollo de la mente, Vygotsky concilia los factores biológicos y sociales que intervienen en el desarrollo humano y que nos hacen “mediated beings,

and in this way resolved the long-standing Cartesian mind-body dualism” (Lantolf, 2006; p. 69). De allí la importancia de la mediación, ya que es el mecanismo responsable de la unidad dialéctica de los procesos biológicos y culturales que hacen posible la consciencia humana (Lantolf y Poehner, 2008). En otras palabras, la mediación conecta la dimensión individual con la social a través de la apropiación (internalización) de herramientas culturales (Swain, Kinnear y Steinman, 2011). Esta capacidad constituye una ventaja evolutiva, puesto que nos permite analizar las circunstancias en las que nos encontramos, elaborar mentalmente planes de acción acordes a dichas circunstancias y ponderar sus consecuencias antes de ejecutarlos. De esa manera, nuestra especie puede evitar riesgos o peligros (Lantolf, 2006). Por lo tanto, la mediación favorece nuestra capacidad de adaptación al entorno y a situaciones nuevas.

A continuación, planteamos un ejemplo con el fin de ilustrar la noción de mediación. Cuando queremos encontrar un lugar, podemos consultar su ubicación en un mapa, utilizar un punto de referencia o preguntarle a alguien cómo llegar, con el propósito de guiar nuestra búsqueda. Algunos de esos artefactos culturales son físicos y otros son simbólicos, pero todos ellos median nuestra posibilidad de orientarnos. No obstante, la mediación no ocurre solamente de manera externa al interactuar con artefactos (*object-regulation*) o con otras personas (*other-regulation*), los humanos además desarrollamos la habilidad de mediar nuestro propio comportamiento (*self-regulation*) (Lantolf y Poehner, 2007). A través del pensamiento podemos planificar el medio de transporte que emplearemos al desplazarnos hasta el lugar y la ruta que nos resulte más conveniente tomando en cuenta diversos factores (distancia, tiempo de que disponemos, condiciones climáticas, etc.). Podemos intentar memorizar la dirección utilizando una mnemotecnica o también podemos apuntarla para consultarla luego si es necesario. En ambos casos, estamos creando instrumentos de mediación para regular nuestra propia conducta con un propósito. En ese sentido, las operaciones psicológicas de alto nivel constituyen una estructura mediadora que nos permite interactuar con el entorno y regular nuestro comportamiento.

Tal como señalan Lantolf y Thorne (2006), el lenguaje “is the most pervasive and powerful cultural artifact that humans possess to mediate their connection to the world, to each other, and to themselves.” (p. 201). De todas las herramientas simbólicas,

“language is considered the most powerful mediating tool but only when it is used for cognitive purposes (e.g., to plan, to focus attention) rather than for social purposes” (Storch, 2017, p. 71-72). Entre personas, el lenguaje permite coordinar acciones, compartir el foco de atención y co-construir un andamio a través del diálogo colaborativo. A través del habla privada —habla dirigida a nosotros mismos—, el lenguaje constituye una herramienta de mediación individual, que nos permite organizar nuestras acciones, centrar nuestra atención, recuperar información y resolver problemas (Swain, *et al.*, 2011; Storch, 2017).

Desde el punto de vista del desarrollo, “object regulation precedes other regulation which precedes self-regulation” (Swain, *et al.*, 2011; p. 152). Esto se debe a que, conforme al principio de la doble formación de las funciones cognitivas superiores propuesto por Vygotsky, el desarrollo de dichas habilidades se produce “de afuera hacia adentro”, es decir, primero entre personas y luego internamente. Por ejemplo, cuando un niño emplea bloques o un ábaco para poder realizar una suma, su comportamiento es mediado por un objeto. Posteriormente, el niño deja de utilizar los bloques, pero cuenta con la mediación de un adulto que lo oriente en el proceso de resolver las adiciones. Este es un ejemplo de heterorregulación. Finalmente, el niño es capaz de sumar sin ayudas externas, gracias a que, una vez internalizadas, esas herramientas se convierten en recursos disponibles internamente que hacen posible la autorregulación. De esa manera, el aprendizaje consiste en pasar paulatinamente de la regulación externa a la autorregulación. Sin embargo, ante situaciones complejas, en las que no es posible operar de forma automática, es preciso recurrir a formas de regulación externa. Retomando el mismo ejemplo, si al niño se le plantea una suma con varios dígitos, podría recurrir al uso de herramientas físicas (papel y lápiz) o requerir la ayuda de alguien.

En el marco de la teoría sociocultural, el desarrollo de las funciones cognitivas superiores se produce en “goal-oriented, mediated activity” (Donato y McCormick, 1994; p. 456). En otras palabras, a través de la participación en actividades mediadas y de la manipulación de herramientas culturales con un propósito, desarrollamos nuestra capacidad para mediar nuestra relación con nuestro entorno, para relacionarnos con los demás, así como para organizar y controlar nuestros procesos mentales (Lantolf y Zhan, 2017). La internalización es posible gracias a la capacidad que tenemos para imitar las

acciones de otros. Cabe destacar que la imitación del experto “is not understood as the mindless mimicking often associated with behaviorism in psychology (...) Instead it involves goal directed cognitive activity that can result in transformations of the original model.” (Lantolf y Thorne, 2006; p. 203). La imitación se concibe como un proceso de co-construcción colaborativa de conocimiento con el experto que permite al aprendiz recrear, modificar y apropiarse de dicho conocimiento no como un objeto que se transmite, sino como una comprensión individual que se convierte en un recurso útil para el aprendiz (Storch, 2017).

Desde que un niño nace, los adultos y miembros de su entorno inmediato asumen el rol de mediadores a través de la interacción cotidiana. En el curso de su desarrollo temprano, el niño adquiere las herramientas simbólicas disponibles en su contexto como parte de la actividad conjunta con las personas con las cuales interactúa y a través de experiencias cotidianas. Posteriormente, cuando el niño ingresa al sistema de educación formal experimenta otra forma de mediación: “mediation via specially designed learning activities” (Kozulin, 2018; p. 32). En el ámbito escolar, el docente actúa como mediador al configurar las experiencias de aprendizaje con el objeto de que el aprendiz avance al siguiente nivel de desarrollo. Esta labor es crucial, ya que “[a]s the forms of mediation that people have access to change, the possibilities for how they mediate their mental processes also change.” (Lantolf y Zhan, 2017; p. 148).

Karpov y Haywood (1998) distinguen dos tipos de mediación en la obra de Vygotsky, aunque reconocen que el autor no establece dicha distinción de forma explícita. Por un lado, hacen referencia a la mediación metacognitiva como la mediación de herramientas semióticas para la autorregulación. Según los autores, “this type of mediation facilitates the development of some processes that are designated in contemporary psychological literature as metacognitive (executive) processes” (p. 27). Por otro lado, señalan que la mediación cognitiva se refiere a la mediación de herramientas cognitivas necesarias para la resolución de problemas correspondientes a áreas temáticas específicas. Este tipo de mediación corresponde a “the acquisition of scientific concepts representing the essence of some class of phenomena” (p. 27).

Karpov y Haywood (1998) argumentan que diversos programas de instrucción fundamentados en el pensamiento de Vygotsky en los Estados Unidos han puesto énfasis

en la mediación metacognitiva. Particularmente, dichos enfoques incorporan el trabajo colaborativo de los aprendices para la resolución de problemas, lo cual contribuye a la autorregulación y al desarrollo de la autonomía. No obstante, puesto que se adhieren a la práctica del aprendizaje por descubrimiento, contrastan con las ideas de Vygotsky con relación a la mediación cognitiva. De manera inversa, los enfoques pedagógicos propuestos por los seguidores del pensamiento vygotskiano en Rusia han puesto de relieve la mediación cognitiva a través del *theoretical learning approach*. Dicho enfoque consiste en enseñar métodos de análisis con el propósito de identificar las características sustanciales de objetos o fenómenos. Una vez internalizados, “these methods become cognitive tools that mediate students’ independent problem solving.” (p. 33). Tales enfoques pedagógicos contribuyen de manera efectiva al desarrollo cognitivo de los aprendices, pero, puesto que no incorporan la resolución colaborativa de problemas, no contribuyen al desarrollo de la autorregulación. A raíz de ello, Karpov y Haywood (1998) proponen un enfoque que combine la provisión de mediación cognitiva y de mediación metacognitiva. Dicho procedimiento implicaría

supplying students with methods of scientific analysis in subject domains leading to development of relevant scientific knowledge. Students would master these methods by using them for solving concrete problems in the course of collaborative activity in which they would take turns solving a problem and planning, monitoring, checking and evaluating the process of problem-solving. (p. 34)

Según dichos autores, la implementación de enfoques pedagógicos que combinen ambos tipos de mediación es necesaria, ya que cada una contribuye a aspectos diferentes del desarrollo mental de los aprendices.

El hincapié en la mediación metacognitiva de los enfoques norteamericanos se pone de manifiesto en un artículo de Haywood (1985/2017) en el cual el autor compara el papel del mediador con un catalizador, ya que, a través de la mediación, el docente debe intentar producir reacciones entre el aprendiz y la experiencia de aprendizaje. Su función es ayudar a los aprendices a entender el significado de las nuevas experiencias de aprendizaje con el fin de extraer “from every encounter the children have with content materials the maximum learning of generalizable principles and strategies of perceiving the world, of thinking systematically, clearly, and effectively, of learning and of problem solving” (pp. 3-4). El mediador debe buscar oportunidades para demostrar la aplicación de principios y estrategias más allá de los problemas que los ocupan en un momento dado

para procurar que los aprendices sean más efectivos a la hora de aprender a aprender. Incluso cuando se enseñan contenidos, el foco debe estar en la aplicación de ese contenido. Por ejemplo, se debe enseñar a contar como una estrategia cognitiva y no como un procedimiento mecánico.

Para lograr estos propósitos, el mediador puede formular preguntas dirigidas a obtener evidencias del proceso mental, más que la respuesta esperada. Con respecto a las respuestas de los aprendices, Haywood (1985/2017) recomienda cuestionar y discutir tanto las respuestas correctas como las incorrectas solicitando una justificación o una explicación del proceso, a la vez que debe aceptar sus respuestas en la medida de lo posible y, tomarlas como punto de partida para ayudarlos a avanzar. Nuttal (2005) también aconseja adoptar estas medidas al discutir las respuestas a las preguntas de comprensión durante las clases de lectura. Retomando las recomendaciones de Haywood (1985/2017), el mediador debe emplear el método inductivo (solicitar generalizaciones con base a ejemplos o experiencias previas) y luego métodos deductivos, para poner a prueba las reglas que han derivado a través de su aplicación a situaciones concretas. Además, el mediador debe procurar pedir que reflexionen y analicen para que sean conscientes de sus procesos de pensamiento. Por ejemplo, se les puede pedir que antes de intentar resolver un problema o realizar una actividad de aprendizaje planifiquen un enfoque sistemático para abordarlo o que resuman el proceso o las estrategias después de resolver el problema o realizar una actividad.

Haywood (1985/2017) concluye que, aunque no es posible poner en práctica todas estas estrategias de mediación todo el tiempo, con todos los niños y en cada interacción, debemos preguntarnos “whether we are being as sensitive as possible to opportunities to mediate generalized meaning to the children, and whether we are actually using (and constantly refining) all of the available strategies for doing so.” (p. 5). Además, el autor recomienda que el mediador analice las interacciones con los aprendices para asegurarse de que cumplen con los doce criterios de la experiencia de aprendizaje mediado prescritos por Feuerstein (*ver* apartado 2.2).

En resumen, el desarrollo de las funciones cognitivas superiores ocurre a través de la interacción mediada con nuestro entorno. De esa manera, mediante la apropiación de herramientas culturales, tales como el lenguaje, las operaciones psicológicas básicas se

convierten en la habilidades y recursos que constituyen la estructura mediadora que nos permite interactuar con nuestro entorno y regular nuestro comportamiento. Por medio de la participación en actividades mediadas a través del diálogo se crea un contexto en el cual participan tanto el aprendiz como el experto. Sea en el contexto del hogar o en el ámbito escolar, la efectividad del aprendizaje depende de la calidad de la mediación (Williams y Burden, 1999). En el siguiente apartado veremos cómo la mediación, en forma de interacción entre el aprendiz y un adulto o un compañero más capaz constituye un mecanismo que no sólo permite promover, sino también interpretar el desarrollo de las habilidades mentales a la luz de la teoría sociocultural.

2.4 Zona de desarrollo próximo (ZDP)

Como hemos comentado anteriormente, partiendo de la premisa de que “learning should be matched in some manner to the child’s developmental level” (p. 85), Vygotsky (1978) propone la necesidad de establecer dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo real (*actual developmental level*) y el nivel de desarrollo potencial (*level of potential development*). El autor señala que dicha información es clave ya que no se debe asumir que el curso del desarrollo mental de dos niños será necesariamente el mismo por el hecho de tener el mismo nivel de desarrollo real en un momento dado.

Con el fin de ilustrar esta idea y de proponer un método para estimar el nivel de desarrollo potencial, el autor plantea el siguiente ejemplo: Por medio de pruebas estandarizadas se establece que dos niños con la misma edad cronológica (10 años) pueden resolver de forma autónoma tareas cuyo nivel de dificultad ha sido establecido para niños de ocho años, eso quiere decir que ambos niños tienen también una edad de desarrollo mental equivalente (8 años). Con el fin de determinar el nivel de desarrollo potencial, a ambos se les plantea un problema cuyo nivel de dificultad está por encima de su desarrollo mental y se les proporciona ayuda para resolverlo. La medida en la que ambos respondan a ese apoyo y su capacidad para resolver el problema puede variar. Es decir, a partir del desempeño con ayuda es posible determinar si uno de ellos requiere menos ayuda que el otro para resolver el problema. Si así fuera, con base en su desempeño, se podría interpretar que su nivel de desarrollo potencial es superior al del otro niño.

El procedimiento propuesto en el ejemplo ofrece la posibilidad de revelar la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vygotsky (1978) como “*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*” (p. 86 [cursiva en el original]). El método ilustrado por Vygotsky permite establecer diferencias entre ambos niños que no se aprecian si solo se estima el nivel de desarrollo real a partir de su desempeño independiente. A través de tareas cognitivas que el aprendiz sólo puede realizar en colaboración con un adulto o con un compañero más avanzado y de la incorporación de mediación como parte del procedimiento, este método de evaluación permite determinar el nivel de desarrollo potencial al revelar la ZDP.

En el primer apartado de este capítulo, presentamos la noción de la doble formación de los procesos psicológicos de alto nivel propuesta por Vygotsky. Dicha noción implica que las funciones cognitivas que se encuentran en el plano interpsicológico, las cuales emergen a través de la interacción colaborativa entre el aprendiz y un experto, posteriormente son reconstruidas internamente por el aprendiz. En el futuro, una vez internalizadas, dichas funciones se transforman en las operaciones que el aprendiz podrá realizar sin ayuda. Por lo tanto, el valor de determinar el nivel de desarrollo potencial a través de la interacción entre el aprendiz y el mediador radica en la posibilidad de tener acceso a las funciones que están en proceso de formación.

Resulta evidente que la mediación o intervención constituye un componente clave de este procedimiento de evaluación, conocido como evaluación dinámica (ED), sobre el cual versa el próximo capítulo. Ahmadi (2013) define la mediación en el ámbito de la ED como “the assistance provided, usually by the tutor, to the learners/assessees before or during the assessment process in order to understand (measure) their potential for learning in one hand, and to help them develop their cognitive abilities on the other” (p. 867).

Como se expuso anteriormente, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo propuesta por Vygotsky (1978) es que el aprendizaje puede propiciar el desarrollo de las habilidades superiores siempre y cuando esté acorde a las habilidades emergentes del aprendiz. En consecuencia, para promover el desarrollo de las habilidades cognitivas del aprendiz más allá de su nivel de desarrollo real, la interacción mediadora tiene como propósito que el

aprendiz logre más de lo que podría haber logrado sin ayuda. En ese sentido, la ZDP es el lugar donde la mediación puede incidir y donde el aprendizaje puede ocurrir (Antón, 2012). En palabras de Swain *et al.* (2011) “During the ZPD, learning leads development”.

Tal como muestra el ejemplo referido anteriormente, dos personas con un mismo nivel de desarrollo real pueden responder a la mediación de manera diferente. Dicho de otro modo, la mediación adecuada para que un aprendiz supere con éxito la tarea propuesta, no necesariamente resulta idónea para otro aprendiz. De allí que, la ZDP se caracteriza por ser co-construida por el aprendiz y el mediador. Si desea propiciar el desarrollo de las funciones cognitivas superiores en cuestión, el mediador debe estar atento a las claves que ofrece el aprendiz para ajustar las ayudas de manera contingente a las necesidades de este (Storch, 2017).

La definición de ZDP citada anteriormente señala dos componentes clave del procedimiento para determinar el nivel de desarrollo potencial: “*problem solving*” y “*under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky, 1978; p. 86 [cursiva en el original]). Para que la mediación permita revelar las funciones cognitivas emergentes y sea favorable en términos de desarrollo, es preciso que haya un balance en cuanto al problema que el aprendiz ha de resolver y también en cuanto a la orientación que recibe. En lo que concierne a la tarea planteada, el nivel de dificultad debe estar más allá del nivel de desarrollo real —debe ser lo suficientemente desafiante como para que el aprendiz se mantenga involucrado— y a la vez debe resultar accesible para que pueda superarla con ayuda. En lo que respecta a la ayuda provista, para que sea efectiva debe ser contingente, en el sentido de que debe responder a las necesidades del aprendiz, y dinámica, puesto que debe estar en sintonía con los niveles de desarrollo (real y potencial) del aprendiz. Por lo tanto, resulta clave monitorear en qué medida el aprendiz es capaz de sacar provecho de la ayuda provista y cualquier cambio que se produzca en su nivel de habilidad a partir de dicha ayuda a fin de poder ajustar la mediación al nivel de desarrollo real y potencial. Cabe destacar que, el mediador no solo pretende que el aprendiz logre realizar la tarea con éxito. Principalmente tiene como objetivo capacitarlo para realizar tareas similares en el futuro de forma independiente. Con este tipo de procedimiento se promueve el uso de la lengua como una herramienta cognitiva para resolver la tarea en cuestión y tareas similares o más complejas en el futuro (Storch, 2017).

Dadas las implicaciones pedagógicas que se derivan de esta noción, la ZDP es uno de los conceptos más influyentes propuestos por Vygotsky. Esto se debe a que la provisión de ayudas acordes al nivel de desarrollo del aprendiz —ayudas que pongan de manifiesto sus habilidades emergentes— constituye la forma más efectiva de contribuir al desarrollo de estas (Storch, 2017). “Trabajar junto a otra persona, ya sea un adulto o un compañero más competente, en el nivel inmediatamente superior al de las presentes capacidades del alumno, es la mejor forma de que un alumno pase al siguiente nivel” (Williams y Burden, 1999; p. 49).

La noción de ZDP frecuentemente se asocia a la noción de andamiaje (*scaffolding*) (Swain, *et al.*, 2011). En el campo de la construcción, un andamiaje es una estructura temporal que se coloca durante la construcción de un edificio, pero que se retira una vez que el edificio está completo y se sostiene por sí solo. El término ‘andamiaje’ en el ámbito educativo, hace referencia a la función de soporte que cumple la ayuda que ofrece el experto durante la interacción con el aprendiz mientras realiza una tarea que está más allá de sus capacidades actuales. Del mismo modo que el otro tipo de andamiaje, una vez que el aprendiz puede realizar la tarea sin ayuda, el apoyo resulta innecesario (Storch, 2017). Cabe destacar que Lantolf y Thorne (2006) aclaran que no es correcto establecer una equivalencia entre las nociones de andamiaje y ZDP, ya que con el término andamiaje se hace referencia a “the amount of assistance provided by the expert to the novice rather than in terms of the quality, and changes in the quality, of mediation that is negotiated between expert and novice.” (p. 209). Otra distinción que los autores establecen entre ambas nociones es que, en el caso del andamiaje, “the goal is to complete the task rather than to help the child develop.” (p.209).

En este apartado hemos abordado la noción de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978). Dicho concepto sirvió al autor para argumentar que si se desea promover el desarrollo no basta con indagar lo que un aprendiz puede hacer por su cuenta, ya que el desempeño independiente solo permite conocer su nivel de desarrollo real. Para que la interacción entre experto y aprendiz propicie el desarrollo, es preciso conocer el nivel de desarrollo potencial del aprendiz. Por lo tanto, se ha de plantear una tarea que le resulte difícil y para la cual el aprendiz requiere ayuda. Durante la realización de la tarea, el experto debe proporcionar mediación efectiva. Se entiende por mediación efectiva

aquella que se adecúa en la justa medida a las habilidades emergentes del aprendiz y que responde de manera contingente a sus necesidades. Si la ayuda proporcionada como parte de la interacción colaborativa se encuentra en el nivel inmediatamente superior al nivel real de competencia del aprendiz, dicha mediación permitirá revelar lo que el aprendiz puede hacer con ayuda (su ZDP) y lo que no puede hacer, aunque cuente con ayuda. Conocer las habilidades que se encuentran en el plano interpsicológico resulta clave, ya que dichas funciones son susceptibles a la intervención pedagógica con el fin de promover el desarrollo cognitivo. Puesto que el proceso de desarrollo culmina con la internalización de las herramientas culturales, lo que se pretende es que la ayuda proporcionada sea cada vez menor, hasta que el aprendiz sea capaz de realizar la tarea de forma independiente (Storch, 2017). Por lo tanto, la mediación efectiva en términos de desarrollo es aquella que promueve la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje al aprendiz.

En conclusión, el método propuesto por Vygotsky (1978) y descrito en este apartado, no solo permite revelar la ZDP y promover el desarrollo, sino que además constituye un procedimiento efectivo para medir “the capacity for cognitive growth” (Storch, 2017; p. 71). Como veremos más adelante en el capítulo sobre la evaluación dinámica (ED), durante dicho procedimiento, el tutor interactúa con el aprendiz de forma intencionada con el propósito de fomentar el desarrollo de las habilidades que se pretenden evaluar a través de una intervención adecuada (Swain *et al.*, 2011). Como parte de la ED, la noción de ZDP constituye una herramienta conceptual que permite comprender y evaluar el proceso de desarrollo de los aprendices, ya que hace posible conocer las habilidades que se han desarrollado y también el potencial de desarrollo futuro (Lantolf y Thorne, 2006).

2.5 Interaccionismo social y enseñanza-aprendizaje de lenguas

Como veremos a continuación, adoptar la perspectiva del interaccionismo social también tiene importantes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En el marco de la teoría sociocultural se concibe al aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como un proceso de origen social, puesto que se inicia en el plano interpsicológico y culmina con la apropiación e internalización de herramientas de mediación socioculturales (Vygotsky, 1978). De acuerdo con la teoría del aprendizaje mediado, a través de la interacción intencional entre el mediador y el aprendiz se producen

experiencias de aprendizaje que hacen posible el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas efectivas son aquellas en las que se fomenta la participación en interacciones significativas para el aprendiz. Según esta visión, las diferencias individuales observadas en el curso del desarrollo no son producto de la intervención de factores internos exclusivamente, sino que también responden al ritmo y al tipo de cambios que se producen a través de la mediación, así como a la naturaleza, la frecuencia y la intensidad de la mediación requerida para producir dichos cambios. Es evidente que esta teoría pone énfasis en el rol del docente como mediador entre los estímulos y el aprendiz con el objeto de incidir en la modificabilidad cognitiva de este último.

Centrándonos en la evaluación de los aprendices, de acuerdo con las teorías que hemos abordado, ésta no debe estar orientada solamente al producto, sino al proceso. Esto quiere decir que no debe centrarse exclusivamente en el nivel de desarrollo real o en el nivel de desempeño manifiesto, sino también —y en mayor medida—, en su nivel de desarrollo potencial o en su capacidad para cambiar en respuesta a la mediación. Según esta visión de la evaluación, el evaluador no debe mantenerse neutral e indiferente a la actuación del aprendiz durante la realización de la tarea, sino que debe involucrarse con el aprendiz e intervenir de forma intencional facilitando ayudas que hagan posible la resolución de la tarea de manera exitosa. Lo que se pretende es observar el funcionamiento intelectual del aprendiz durante el procedimiento de evaluación con el fin de conocer las funciones psicológicas que están en proceso de desarrollo y recabar datos que permitan diseñar una intervención para mejorar su desempeño futuro. En ese sentido, la evaluación no constituye un fin en sí misma, sino un medio para promover el desarrollo.

Como veremos en el próximo capítulo, desde la perspectiva sociocultural, la enseñanza y la evaluación son inseparables. Poehner y Lantolf (2005) afirma que “DA represents a perspective on assessment and instruction in which these are seen as two sides of the same coin. In other words, true assessment is not possible unless it entails instruction and vice versa.” (p. 261).

A continuación, presentamos algunas implicaciones de adoptar una concepción interaccionista del aprendizaje en el ámbito de las lenguas adicionales. Concretamente, nos interesa plantear cómo las nociones de mediación y ZDP pueden ayudar al profesor de lenguas a configurar prácticas pedagógicas eficaces tomando en consideración

diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como las interacciones, el contexto, los roles del docente y de los aprendices y la naturaleza de las tareas que el estudiante ha de realizar.

2.5.1 La interacción es esencial para el aprendizaje de idiomas

De acuerdo con el interaccionismo social, “aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas” (Williams y Burden, 1999; p. 48). Por lo tanto, los discursos que se generan en el aula desempeñan un papel fundamental porque son la manifestación de una de las herramientas de mediación semiótica más importantes en el proceso de aprender: el lenguaje. La participación de los aprendices en intercambios comunicativos significativos resulta clave puesto que promueve la interacción entre sus capacidades innatas (factores biológicos) y los datos lingüísticos que encuentran como parte de la experiencia comunicativa (factores socioculturales). De esta manera, con base en las teorías interaccionistas, al fomentar el aprendizaje significativo, los aprendices pueden construir sus propios conocimientos y alcanzar una comprensión de la lengua (AA. VV., 2008).

Según esta perspectiva, el aprendizaje es considerado un proceso social y, por ende, las interacciones son esenciales para el aprendizaje de idiomas. Por tanto, es indispensable enriquecer el entorno social de aprendizaje a través de actividades que promueven el aprendizaje colaborativo (Behroozizad, Nambiar y Amir, 2014). A través de tareas y de actividades de uso de la lengua tales como juegos de roles, discusiones en grupo y resolución de problemas, los aprendices pueden construir sus propios conocimientos mediante la interacción en el aula.

2.5.2 Ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje

Según esta visión, un ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje es aquel en el que se consideran los factores afectivos para lograr que los aprendices se sientan seguros. En ese sentido, se han de minimizar las fuentes de ansiedad y se ha de fomentar la confianza de los aprendices en sí mismos y en su capacidad (AA. VV., 2008). El docente desempeña un papel determinante en la creación de un “supportive environment for students to learn as they become involved in the performance of different language tasks deemed necessary for learning.” (Behroozizad *et al.*, 2014; p. 223).

Si hacemos memoria con respecto a los criterios propuestos por Feuerstein *et al.* (1979) para que las interacciones fomenten las experiencias de aprendizaje mediado, veremos que varios de ellos contribuyen a construir un entorno social idóneo para la enseñanza-aprendizaje. A través de la mediación, el docente puede estimular en los aprendices los sentimientos de cooperación (*mediation of sharing behavior*) y de pertenencia al grupo (*mediation of the feeling of belonging*). Al mismo tiempo, en su rol de mediador, el docente puede fomentar el desarrollo de la identidad personal por parte del aprendiz (*mediation of individual and psychological differentiation*) y estimular su autoestima (*mediation of feelings of competence*). Estos son solo algunos de los parámetros mediante los cuales el docente puede configurar un entorno favorable para el aprendizaje.

Los enfoques interaccionistas son compatibles con los enfoques humanísticos de la enseñanza de idiomas, según los cuales “para que una experiencia de aprendizaje sea valiosa, debería contribuir a la educación global de la persona” (Williams y Burden, 1999; p. 212). En este sentido, no se trata solamente de fomentar el aprendizaje de la lengua adicional, sino también de contribuir al desarrollo integral del aprendiz. Por lo tanto, en el ambiente de enseñanza-aprendizaje es preciso crear las condiciones para estimular el desarrollo de cada aprendiz en su condición de ser humano y de agente social.

2.5.3 Los roles del docente y de los aprendices

Esta concepción del aprendizaje implica reformular el rol del docente y el del aprendiz. Bajo la perspectiva de la teoría sociocultural, el docente cumple el rol de mediador, puesto que “the teacher is not the person who knows-it-all and transmits knowledge, but rather a facilitator that helps students to construct their own knowledge and invite them to be active participants in their learning process.” (Guerrero, 2007; p. 220). A la luz de la teoría del aprendizaje mediado, en lo que respecta al rol del docente, “responsibility for learning is lightened while responsibility for making learning a possibility is increased. The former is the domain of the learner, the latter that of the teacher who assumes the role of mediator.” (Brown, 2002; p. 2).

Cabe destacar que, para poder definir el rol del docente, los dos autores citados en el párrafo anterior hacen referencia al rol del aprendiz. En ambos casos, el aprendiz ha dejado de ser considerado un ente pasivo y dependiente que recibe conocimientos del

profesor, para convertirse en un agente activo e independiente (Behroozizad *et al.*, 2014). Es decir, mientras que el mediador puede proporcionar información nueva que sea significativa para el aprendiz y ajustada a su nivel de desarrollo, el aprendiz debe construir activamente sus conocimientos. A este respecto, Guerrero (2007) señala que en lugar de dar largas explicaciones sobre aspectos gramaticales y otros contenidos, resulta más efectivo que el docente haga uso de estrategias para ayudar a los aprendices a inferir normas, a aplicarlas adecuadamente en distintas situaciones, a analizar sus errores, etc. con el fin de que se implique de manera activa en su propio aprendizaje.

La reformulación de los roles tanto del docente como del aprendiz implica un cambio en la relación entre ambos. Esta se caracteriza por el compromiso mutuo y en ella el diálogo adquiere un papel prominente. Puesto que la mediación es un proceso interactivo y no unidireccional, la intencionalidad del tutor es tan importante como la correspondencia por parte del aprendiz. Al respecto, Feuerstein *et al.* (1979) proponen la ‘intención compartida’ como uno de los tres criterios suficientes e indispensables para que las experiencias de aprendizaje mediado (EAM) tengan lugar. No obstante, lo denominan *intentionality*, por parte del mediador, y *reciprocity*, por parte del aprendiz.

Analizar el tipo de interacciones que se producen en el aula puede resultar muy revelador con respecto al papel que desempeña el docente y al de los aprendices, así como sobre la relación entre ambos. Con base en el análisis de datos audiovisuales recogidos en aulas de inglés como lengua adicional, Chappell (2013) clasifica y describe el tipo de habla y de interacciones que se producen en dicho contexto. A partir de sus resultados, el autor recomienda minimizar las repeticiones (*drilling*), la instrucción en forma de exposición por parte del docente y las interacciones que consisten en secuencias de preguntas para suscitar respuestas de los aprendices con respecto a contenidos estudiados anteriormente (*recitation and elicitation*). Además, señala que conviene fomentar las discusiones en grupos que implican compartir información (intercambio de ideas y opiniones) y resolver problemas en equipo. Asimismo, Chappell (2013) sugiere fomentar el diálogo de indagación (*inquiry dialogue*), el cual implica “[t]he creation of joint discourse, where students are weaving together each other’s contributions, relating one to the other, developing ideas in a cumulative fashion”. La participación en diálogos de indagación puede resultar mucho más significativa para los aprendices, puesto que la interacción no

se limita a la transacción de información, sino que invita a explorar temas y a considerar posibilidades de manera conjunta. A modo de conclusión, Chappell (2013) recomienda analizar las interacciones que se producen en las aulas de idiomas con el fin de conocer el tipo de mecanismos que operan durante dichos intercambios. De algún modo, el autor advierte que no basta con promover la interacción entre los aprendices en clase, debemos procurar que dichas interacciones sean adecuadas para fomentar el desarrollo de la lengua.

A este respecto, con base en la noción de la ZDP, sabemos que la mediación que resulta provechosa para el aprendizaje es aquella que se proporciona tomando en cuenta el nivel de desempeño real y el nivel de desempeño potencial del aprendiz (Storch, 2017). En otras palabras, la ayuda será efectiva si se ajusta al nivel inmediatamente superior (nivel de desarrollo potencial) al de las capacidades actuales del aprendiz con el fin de ayudarlo a avanzar al siguiente nivel de conocimiento, comprensión o habilidad. Por lo tanto, es recomendable “to organize a social context in which a more capable peer would be paired with a less capable one. In this scenario, the former would be able to promote the latter’s ability and knowledge.” (Behroozizad *et al.*, 2014. p. 222). De esta manera, el aprendiz y el experto crean un espacio en el que el primero participa activamente y el miembro experto de la pareja guía al aprendiz para que pueda realizar la tarea de forma exitosa, con el objeto de que pueda llevarla a cabo de manera independiente en el futuro. Es decir, ambos participan de forma activa en la interacción para que se produzca el desarrollo.

In the process of the student-teacher interaction, it is not solely the teacher that is the active participant here, but, more importantly, the learner becomes the active participant within the scaffolding process which, in turn, is a dynamic reciprocal process. Both teacher and learner construct a shared understanding by means of communicative exchanges in which the student, as a novice, learns from the teacher, as a more expert other. (Behroozizad *et al.*, 2014; p. 223)

Puesto que la enseñanza-aprendizaje se trata un proceso dinámico, la ayuda que se proporciona a través de la mediación debe ajustarse a las necesidades cambiantes del aprendiz. En otras palabras, debe adaptarse en términos de explicitud y de especificidad a las señales de desarrollo de la L2 del aprendiz (Storch, 2017). Además de ser sensible a la respuesta del aprendiz y a su nivel de suficiencia, el soporte que se proporciona a través de la mediación debe adecuarse al contexto, a la situación y al tipo de tarea o actividad (Behroozizad *et al.*, 2014; p. 223).

2.5.4 La naturaleza de las tareas de aprendizaje

Anteriormente hemos dicho que, de acuerdo con esta perspectiva, es preciso sustituir los métodos tradicionales de enseñanza por enfoques que contemplen la realización de actividades que promueven la participación de los aprendices en intercambios comunicativos significativos. Por lo tanto, las tareas propuestas deben resultar interesantes para los aprendices, ya que, si los aprendizajes tienen relevancia personal para ellos, no solo fomentamos el aprendizaje significativo de la lengua, sino también su implicación en el proceso de aprendizaje. Esto es posible a través del enfoque por tareas y del enfoque competencial, lo cual implica adoptar una concepción del uso de la lengua como una práctica social.

Las nociones de mediación y de ZDP tienen repercusiones sobre la naturaleza de las tareas. Para promover el aprendizaje, las tareas deben constituir un desafío que los aprendices puedan superar con ayuda. Esta práctica se sustenta en la necesidad de proponer problemas que se encuentran ligeramente por encima del nivel de desarrollo real de los aprendices. Además, se ha de fomentar la interacción del aprendiz con otros más capaces en el uso de la lengua (con sus compañeros y con el docente) con el fin de propiciar la co-construcción de la ZDP a través de la mediación. Resulta clave proveer un andamiaje adecuado a los niveles de desarrollo (real y potencial) de los aprendices para que logren realizar la tarea con éxito, y para ayudarles a avanzar.

También hemos señalado que, según esta visión se pretende que el aprendiz asuma un papel más activo y que sea capaz de estructurar su propio aprendizaje, puesto que la implicación activa del aprendiz permite fomentar su autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, para que se conviertan en aprendices autónomos es preciso realizar actividades específicas dirigidas a fomentar y desarrollar la autorregulación (Esteve, Arumí y Cañada (2004).

“[P]ara ello es necesario incorporar fases de reflexión sobre la lengua o de actividad metalingüística, el objetivo de las cuales es ayudar al aprendiz a ser consciente de lo que es capaz de hacer por sí mismo así como de las estrategias más óptimas para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Habría, por lo tanto, que promover un proceso paulatino de ‘aprender a aprender’” (Esteve, s/f).

Como parte de dicho proceso, resulta indispensable el uso de herramientas de mediación que orienten a los aprendices en el logro de los objetivos y que fomenten la reflexión

crítica sobre su aprendizaje en relación con las tareas de aprendizajes que realicen, con el fin de capacitarlos de forma paulatina (Esteve, s/f). Estas recomendaciones concuerdan con la propuesta de Karpov y Haywood (1998) referida anteriormente sobre la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico que combine la provisión de mediación tanto cognitiva como metacognitiva, puesto que cada una contribuye a aspectos diferentes del desarrollo mental.

2.6 Recapitulación

Esta investigación se enmarca en los enfoques interaccionistas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Dichos enfoques se sustentan en teorías del desarrollo cognitivo, las cuales otorgan un rol determinante al entorno que rodea al aprendiz, así como a los procesos de mediación que hacen posible la formación de las funciones psicológicas superiores. En este capítulo hemos descrito la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría del aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein. Además, hemos presentado dos conceptos clave para esta investigación: mediación y zona de desarrollo próximo. Por último, hemos planteado algunas implicaciones de adoptar una perspectiva interaccionista en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

La aplicación de los conceptos de ZDP y de mediación en el ámbito de la evaluación ha dado lugar a un procedimiento de evaluación conocido como evaluación dinámica (ED). Por tratarse de un tema central de esta investigación, el siguiente capítulo está dedicado a la evaluación dinámica, cuyo propósito es revelar el potencial de desarrollo del aprendiz a través de una intervención que busca producir cambios en el funcionamiento cognitivo del aprendiz. El procedimiento de evaluación no solo permite revelar el potencial de aprendizaje, sino que además aporta datos para el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas eficaces con el objeto de materializar dicho potencial.

3. EVALUACIÓN DINÁMICA

Lantolf y Poehner (2007) definen la evaluación dinámica (ED) como un enfoque pedagógico de base sociocultural que se fundamenta en la visión integrada de la enseñanza y la evaluación como partes de un mismo proceso, cuyo objeto es comprender y fomentar el desarrollo de las habilidades de los aprendices. Resalta el hecho de que la ED representa una concepción unificada de la instrucción y la evaluación, que contrasta con la visión convencional sobre esa relación (Poehner, 2008). Más adelante retomaremos esta idea puesto que resulta clave para distinguir la ED de otras formas de evaluación (*ver* apartado 3.2).

Por su parte, Antón (2012) define la ED como “an interactive alternative type of assessment that integrates assessment and instruction. Its aim is to gauge and advance the learning potential of individual learners and to devise appropriate educational strategies” (p. 106). Además de coincidir en que la ED se fundamenta en una visión integrada de la instrucción y la evaluación, las dos definiciones citadas concuerdan en que uno de los propósitos que persigue la ED es entender y promover el desarrollo de las habilidades de los aprendices. No obstante, según la definición de Antón, a partir de los datos que aporta la ED se pretende diseñar mecanismos para ayudar a los aprendices a superar las dificultades que enfrentan mientras llevan a cabo la tarea propuesta. En otras palabras, el objetivo del procedimiento de evaluación no solo es que el aprendiz logre resolver la tarea correctamente, sino proporcionar la mediación adecuada con el fin de que este desarrolle las habilidades necesarias para aplicarlas a tareas similares o transferirlas a otras más complejas (Lantolf y Poehner, 2007). Por ende, los datos obtenidos a través de la ED pueden contribuir a diseñar intervenciones futuras (Poehner, 2008).

Swain, Kinnear y Steinman (2011) ofrecen una definición de la ED en la que resaltan el rol del mediador, ya que durante el procedimiento de ED el tutor interactúa con el aprendiz de forma intencionada con el propósito de fomentar el desarrollo de las habilidades que se pretenden evaluar a través de una intervención adecuada.

A process-oriented form of assessment during which an expert provides cues and questions to mediate the learner towards an independent performance in the future. This future orientation allows the assessor to project development by seeing what

the learner can do with help. In contrast, most other assessment procedures measure outcomes of past learning. (p. 150)

Además de destacar la mediación como un componente clave de la ED, Swain *et al.* (2011) contrastan el foco de interés de la ED con el de la evaluación tradicional. Mientras que esta última se centra en medir “the results of past development” (Poehner, 2008; p. 1), la ED busca entender y fomentar las habilidades que se encuentran en proceso de formación para lograr su desarrollo en el futuro. Por su parte, Sternberg (2000) también resalta esta cualidad de la ED: “It truly is the case that dynamic testing is unique in its ability to look not only backward, but forward.” (p. xv). Además, agrega que en este mundo acelerado “societies will find more and more that forward is the most important way for them to look. (...) And it is this forward-looking spirit that pervades dynamic tests far more than it pervades their static counterparts.” (p. xv).

Con el objeto de contextualizar la ED, en el siguiente apartado presentamos un breve recuento sobre algunas ideas y avances que, según Haywood (2012), hicieron posible la ED. Seguidamente, abordamos diferentes conceptualizaciones sobre la relación entre la evaluación y la instrucción, para poder establecer una clara distinción entre la ED y otras formas de evaluación, tales como la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Posteriormente, describimos diversos tipos de procedimientos de ED que se derivan de la aplicación de sus principios en distintos contextos. Después, nos centramos en las investigaciones sobre la ED en el ámbito del aprendizaje de lenguas adicionales y prestamos especial atención a los estudios sobre ED de la comprensión lectora en una lengua adicional dada su relevancia para esta investigación. Por último, comentamos algunas implicaciones del estado de la cuestión.

3.1 Orígenes

Haywood (2012) ofrece un recuento de las ideas que considera indispensables para que el desarrollo de la ED fuese posible. La primera de ellas —y la que en su opinión sirvió de cimiento a todas las demás— es el reconocimiento de las diferencias individuales como objeto de estudio legítimo de la psicología. El autor sitúa cronológicamente el inicio de este cambio de concepción a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Hasta entonces, la posición dominante era que la disciplina debía centrar su atención en los principios

generales que rigen el comportamiento humano y que son aplicables a todas o a la mayoría de las personas. Haywood (2012) refiere que, dada la preponderancia del enfoque nomotético en la psicología, en 1895, Alfred Binet y Victor Henri publicaron un artículo titulado *La psychologie individuelle* en el cual argumentaban a favor de considerar las diferencias individuales como un foco de atención válido para la psicología. Haywood (2012) comenta que, aunque el cambio encontró resistencia y se produjo de forma lenta, finalmente el enfoque idiográfico —cuyo énfasis está en las características personales— tuvo cabida en la psicología.

Haywood (2012) señala que el uso de las pruebas psicométricas pronto se asoció al estudio de las diferencias individuales puesto que resultaban un método conveniente para examinarlas. Sin embargo, la interpretación de los datos obtenidos a través de las pruebas no se limitaba a analizar el desempeño de cada individuo, con el fin de comprender los rasgos que lo caracterizan, sino que los resultados se empleaban para comparar su desempeño con el de otros individuos. Haywood comenta sobre el carácter normativo de la interpretación de los datos de esta manera: “one’s test performance was given meaning only as a comparison —ultimately in rank order— with other persons.” (p. 218). A este respecto, Haywood y Lidz (2007) afirman que mientras el enfoque psicométrico pretende agrupar a los individuos en categorías, “[d]ynamic assessment, on the contrary, is part of an *idiographic* enterprise, that is, an effort to find the characteristics, especially the potential for effective learning, of individuals without reference to the performance of others.” (p. 11).

La segunda idea que Haywood (2012) considera fundamental para la ED es la noción de la evaluación orientada al proceso en lugar de al producto. El autor indica que, aunque Alfred Binet sugirió este concepto hace más de un siglo, no dio indicios sobre la forma de lograrlo. Por su parte, el psicólogo suizo, André Rey, quien fuera profesor de Reuven Feuerstein en la Universidad de Ginebra (Feuerstein *et al.*, 1979), propuso un método para medir la educabilidad en 1934. A través de esta contribución, Rey “made great strides toward operationalizing the assessment of learning processes.” (Haywood, 2012; p. 219). Algunos de los métodos que han sido empleados para evaluar el proceso de aprendizaje en diversos estudios son (a) observar el proceso de resolución de problemas, (b) intervenir y comparar el efecto de diferentes tipos de intervención, (c) calcular las

calificaciones considerando solamente las respuestas correctas y también tomando en cuenta las respuestas parcialmente correctas, para comparar las diferencias entre ambas y (d) ofrecer mediación a través de un procedimiento de pistas graduadas (*graduated prompt procedure*) diseñadas con antelación para enseñar a los examinandos a resolver problemas a través de la aplicación de principios o normas (Haywood, 2012).

Además del interés por el estudio de las diferencias individuales y de la evaluación orientada al proceso, en tercer lugar, Haywood (2012) agrupa las nociones de potencial de aprendizaje, educabilidad y zona de desarrollo próximo (ZDP), puesto que estos tres conceptos tienen un elemento en común: el intento por distinguir *lo que es* de *lo que podría ser* y por predecir *lo que podría ocurrir*. La idea que subyace a los conceptos de potencial de aprendizaje, educabilidad y ZDP es que el desempeño individual en una prueba puede verse afectado por diversas condiciones que impiden observar la habilidad para aprender. A través de la ED, lo que se pretende es “[to] neutralize as many as possible of those circumstances that could mislead us (...) by teaching within the test or making necessary adjustments in testing procedures.” (p. 225). Haywood (2012) opina que “Vygotsky’s (...) introduction of the idea of a ZPD pointed the way for systematic assessment of educability and/or learning potential” (p. 225), puesto que ofrece la posibilidad de estimar la diferencia entre *lo que es* y *lo que podría ser* en el futuro. Este planteamiento coincide con el de Lantolf y Thorne (2006) cuando proponen que el uso proactivo de la ZDP como una herramienta conceptual con propósitos diagnósticos tiene “the potential to create conditions for learning that may give rise to specific forms of development in the future.” (p. 207).

La cuarta y última noción fundamental para la ED que propone Haywood (2012) es la mediación, puesto que es la forma de “intervening in the learning process to infer learning potential” (p. 227). Aunque ya hemos presentado esta idea en el capítulo anterior como una noción central de la teoría sociocultural de Vygotsky y de la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein, creemos oportuno presentar un planteamiento de Karpov y Tzuriel (2009) con respecto a la visión que aquellos autores tenían sobre la mediación. Según Karpov y Tzuriel (2009), “Vygotsky defined mediation as providing children with cognitive and metacognitive tools at their “level of proximal development,” and the organization of the process of their mastery, and internalization of these tools.” (p. 231).

En cambio, el punto de partida para enseñar nuevas herramientas propuesto por Feuerstein era

helping children develop these tools through elaboration on their existing cognitive and metacognitive tools by probing and by providing them with questions, suggestions, examples, and modeling in the context of their problem solving. If the children do not show progress, a more direct approach is applied by teaching new concepts and strategies and creating new cognitive structures. (Karpov y Tzuriel, 2009; p. 231)

Esta distinción es relevante porque, tal como explican Karpov y Tzuriel (2009), de acuerdo con la visión que se tenga de la mediación se optará por distintos métodos de intervención como se evidencia en los diferentes enfoques, formatos y modalidades de ED que describiremos más adelante (*ver* apartado 3.3).

Hemos querido resumir el recuento de ideas fundamentales que ofrece Haywood (2012) puesto que resulta de gran utilidad para situar y comprender los cambios que dieron cabida a la ED como enfoque de evaluación en los ámbitos de la psicología y de la educación. No obstante, el autor admite que ha centrado su atención en las ideas y no en las personas que las propusieron. En su discurso inaugural del Congreso de la Asociación Internacional de Educación Cognitiva y Psicología (*IACEP*), Lidz (2014) tampoco menciona a las personas que contribuyeron con sus ideas al desarrollo de la ED, pero sitúa sus orígenes en las “entangled roots of concern with perceptions of misdiagnosis of individuals with special needs, frustration with finding tools to identify the specific educational needs of struggling learners, and the seeming inability to close the remaining gap between assessment and intervention.” (p. 293). Ciertamente, la ED representa un enfoque fundamentado que pretende dar respuesta a necesidades detectadas tanto en la psicología a raíz de la ineficacia de métodos tradicionales de evaluación (*ver* apartado 2.2) como en la educación para obtener datos que permitan revelar y atender las carencias de los aprendices y para acortar la distancia entre la evaluación y la instrucción. Sobre esta última idea trata el siguiente apartado.

3.2 Relación entre la instrucción y la evaluación

Con base en la noción de ZDP, Vygotsky (1978) postula una conceptualización unificada de la relación entre la enseñanza y la evaluación. Una implicación pedagógica de la ZDP es que si observamos el desempeño de un aprendiz con ayuda mientras realiza una tarea

que se encuentra ligeramente por encima de su nivel de desarrollo presente obtenemos información que resulta más reveladora que los datos que aporta observar el desempeño independiente. En primer lugar, el desempeño con ayuda permite conocer las funciones cognitivas que se encuentran en proceso de desarrollo, las cuales son susceptibles a cambiar a través de la instrucción. En segundo lugar, el desempeño con ayuda revela diferencias en el potencial de desarrollo de aprendices cuyo desempeño independiente es similar. A juzgar por el tipo y la cantidad de ayuda que requieren, así como por el aprovechamiento de la ayuda provista, es posible predecir el desarrollo futuro de un aprendiz, lo cual no es posible prever a partir del desempeño independiente. En tercer y último lugar, integrar la instrucción como parte del procedimiento de evaluación no solo ofrece más información sobre las habilidades del aprendiz y sobre su potencial de aprendizaje, sino que “the provision of such assistance simultaneously aids development, and so assessment itself becomes an instructional intervention.” (Poehner, 2008; p. 5).

“Dynamic Assessment posits a qualitatively different way of thinking about assessment from how it is traditionally understood by classroom teachers and researchers.” (Poehner, 2008, p. 1). Esto se debe a que la ED se sustenta en la teoría de la mente y del desarrollo mental propuesta por Vygotsky. Como ya hemos expuesto (*ver* apartado 2.1), de acuerdo con la teoría sociocultural, el desarrollo cognitivo no responde exclusivamente a factores internos, sino que se produce a través de la participación del individuo en actividades en las que interactúa con herramientas culturales y con otros para alcanzar un propósito. Además, como también hemos explicado, dicha teoría plantea una visión particular sobre la relación entre el desarrollo de las habilidades superiores y la instrucción. Según esa perspectiva, la instrucción es una forma especial de interacción con el entorno que hace posible el desarrollo.

Lantolf y Poehner (2004) presentan una esmerada explicación del marco teórico sobre el cual se sustenta la ED y abogan por su implementación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales. Los autores destacan la necesidad de adoptar una visión unificada de la instrucción y la evaluación, ya que

to fully understand the person’s potential to develop (i.e., her future), it is necessary to discover her ZPD. Importantly, while gaining a perspective on the person’s future, we are at the same time helping the person attain that future. (p. 53)

De manera elocuente, Lantolf y Beckett (2009) plantean la relevancia de dicha integración al señalar que “assessment without instruction overlooks the future, and instruction without assessment ignores the past, upon which the future is built.” (p. 470).

De lo anterior se desprende que la integración de la instrucción y la evaluación es una noción central de la ED, por lo tanto, constituye una cualidad indispensable para que un procedimiento de evaluación sea considerado ED (Lidz, 2014). De allí que la visión unificada de la instrucción y la evaluación sea un rasgo que permite distinguir la ED de otras formas de evaluación. En los siguientes subapartados contrastamos la ED con la evaluación tradicional y con la evaluación formativa.

3.2.1 Evaluación dinámica y evaluación tradicional

Mientras que, en el marco de la teoría sociocultural, la instrucción y la evaluación se entienden como partes indisolubles de una sola actividad, desde una perspectiva tradicional, la enseñanza y la evaluación se conciben como dos actividades independientes e incluso opuestas (Lantolf, 2009, Poehner, 2008). En el ámbito educativo, la evaluación se concibe como una actividad sistemática cuyo propósito es recabar información y hacer inferencias sobre el nivel de conocimiento o habilidad de los aprendices con el fin de tomar decisiones (Richards, Platt y Platt, 1997). Desde la perspectiva de los aprendices, la evaluación a menudo se percibe como un requisito que consiste en demostrar el dominio de ciertos contenidos o capacidades para poder aprobar una asignatura o pasar al siguiente nivel (Poehner, 2008).

En el prólogo de la obra en la cual Feuerstein *et al.* (1979) propusieron el *Learning Potential Assessment Device (LPAD)* como un procedimiento alternativo a los métodos de evaluación convencionales, McVicker (1979) acoge la propuesta y discute las diferencias entre el uso del *LPAD* y las prácticas psicométricas tradicionales. Según McVicker, los métodos convencionales están orientados al producto del funcionamiento intelectual. Además, señala que a partir de los datos obtenidos sobre el desempeño manifiesto (presente), se aspira a inferir las capacidades latentes del individuo y también predecir sus logros futuros con base en aprendizajes pasados. McVicker también indica que, con el fin de aumentar el grado de fiabilidad del instrumento —entendida como la capacidad de la prueba de arrojar una medida estable (Quero, 2010)— los procedimientos

psicométricos tradicionales requieren que la interacción entre el examinador y el examinando sea neutral y que los ítems incluidos no susciten aprendizaje. Una noción que subyace al uso de los métodos convencionales es la visión de las habilidades cognitivas como características estables y cuantificables. A propósito de esta idea, Poehner (2008) plantea lo siguiente:

The view of abilities as traits one can have in varying amounts has become the normalized way of understanding human cognition, and assessment performance is consequently taken to be a representative sampling of what individuals have “in their head”. Importantly, this perspective also explains why solo performance is privileged in most assessments. Allowing any kind of support during an assessment procedure would mean that one could no longer discern individuals’ abilities in their “pure” form. (p. 9)

Esta concepción estática y cuantificable de las habilidades difiere de la visión que se tiene de ellas en el marco de la teoría sociocultural y de la teoría del aprendizaje mediado (*ver* apartados 2.1 y 2.2). Una premisa indispensable para ambas teorías es que una habilidad no puede ser “a stable trait but as a malleable feature of the individual and emergent from the activities in which the person participates.” (Lantolf y Poehner, 2004, p. 53).

Sternberg y Grigorenko (2002) presentan tres diferencias clave entre una prueba de evaluación tradicional o estática y una prueba dinámica. La primera de ellas es que mientras que las pruebas estáticas pretenden medir habilidades desarrolladas, las pruebas dinámicas se proponen revelar capacidades latentes. En segundo lugar, durante una prueba tradicional, el examinado no recibe retroalimentación, mientras que durante una prueba dinámica recibe *feedback* implícito o explícito. Por último, la calidad de la relación entre el examinador y el examinado también es diferente. Durante una prueba estática, el evaluador adopta una actitud neutral, lo cual implica dar el mismo tratamiento a todos los evaluandos con el fin de no afectar la fiabilidad del instrumento, mientras que en una prueba dinámica el evaluador interactúa con los aprendices con la intención de ayudarles y enseñarles. Si la prueba se administra de manera individual, la mediación que recibe el estudiante es personalizada. Tales diferencias responden a que, como ya hemos dicho, se tratan de dos concepciones distintas de la relación entre la evaluación y la instrucción, y en virtud de ello, se rigen por principios diferentes y persiguen propósitos disímiles.

La relación dicotómica —y en ocasiones antagónica— de la instrucción y la evaluación que caracteriza a la evaluación tradicional contrasta diametralmente con la visión

integrada de ambas que distingue a la ED. Esto facilita la tarea de identificar las diferencias entre ambos enfoques. Aun cuando las diferencias entre la ED y la evaluación formativa no resultan tan evidentes, en el siguiente subapartado nos ocuparemos de contrastarlas.

3.2.2 Evaluación dinámica y evaluación formativa

Harris y McCann (1994) definen la evaluación formativa como un “assessment which feeds back into learning and gives the learner information on his/her progress throughout a course thus helping him/her to be a more efficient learner.” (p. 90). En palabras de Ribas (1993), “[l]a función formativa de la evaluación tiene su origen en la necesidad de obtener información para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje” (p. 29). La evaluación formativa aporta información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que sirve de insumo tanto al docente como a los aprendices. Por lo tanto, ayuda a los docentes a planificar y organizar su enseñanza puesto que “it provides evidence of student learning; it indexes the extent to which they and their students have attained what has been prescribed in the curriculum; and it provides them with evidence for evaluating their own teaching.” (Poehner y Lantolf, 2005; p. 251).

Probablemente la diferencia más evidente entre la ED y la evaluación formativa es que la ED se fundamenta en la teoría del desarrollo y de la mente propuesta por Vygotsky. Concretamente, la ED se sustenta en la noción de ZDP aplicada a la evaluación con el fin de revelar una imagen más completa de las capacidades del aprendiz a través de una mediación contingente, es decir, una mediación condicionada por la respuesta del aprendiz (Poehner, 2008).

Stobart (2010) señala que la evaluación formativa “*centra la atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula*” (p. 169 [cursiva en el original]). El autor además plantea que, desde este enfoque, la evaluación se concibe de un modo amplio que implica obtener evidencias sobre la situación concreta de los aprendices y de proporcionarles retroalimentación que les ayude a avanzar (Stobart, 2010). En este sentido, Poehner y Lantolf (2005) aclaran que mientras que con la evaluación formativa se busca ayudar al aprendiz en la consecución de tareas por medio de la retroalimentación, con la ED se pretende medir, intervenir y modificar el desempeño

del aprendiz de manera directa e intencionada con el fin de promover el desarrollo para lograr el desempeño individual en el futuro, y no solo en la tarea concreta que se está realizando.

Ribas (1993) aclara que “[l]a particularidad de la evaluación formativa es que está planteada durante el mismo desarrollo del proceso [de enseñanza y aprendizaje].” (p. 29). Si retomamos la conceptualización de la relación entre la instrucción y evaluación para distinguir la ED de otras formas de evaluación, encontramos que la evaluación formativa es un tipo de evaluación “que está incluida en el proceso de aprendizaje” (Stobart, 2010; p. 170), puesto que generalmente está inserta en las actividades de instrucción. Poehner (2008) afirma que “[t]his instruction-embedded assessment is usually carried out by classroom teachers in order to fine-tune instruction to learners’ needs.” (p. 11). Además, señala que la evaluación formativa incidental consigue “[to] blur the line between assessment and instruction” (p. 12), puesto que establece un nexo más estrecho con el proceso de la enseñanza-aprendizaje que otras formas de evaluación.

Para representar la diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación dinámica, nos parece que puede ser útil emplear una imagen que comúnmente se utiliza para mostrar el efecto visual que producen distintos colores o distintos tonos. En la figura 1, asignamos arbitrariamente el tono claro a la instrucción y el oscuro a la evaluación. De esa manera, el conjunto que forman los dos cuadrados de la izquierda representa la evaluación formativa, pues implica incorporar la evaluación a los procesos de enseñanza aprendizaje. Los dos cuadrados de la derecha representan la evaluación dinámica, ya que, como hemos explicado, se refiere a la integración de la instrucción a la evaluación con el objeto de revelar y promover las habilidades de los aprendices. Esta imagen muestra que se trata de dos tipos de evaluación afines, pues ambas están orientadas a promover el aprendizaje, pero que emplean distintos mecanismos para lograrlo.

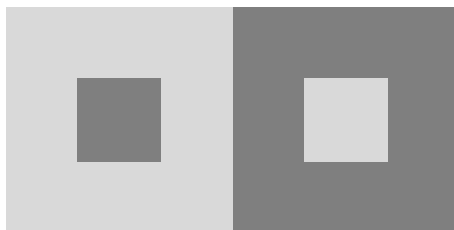


Figura 1. Representación visual de la evaluación formativa y la evaluación dinámica.

Poehner (2008) comenta sobre otros tipos de evaluación que intentan reducir la brecha que comúnmente se encuentra entre la evaluación y la instrucción. En el caso de la evaluación basada en el currículo (*curriculum-driven assessment*), la enseñanza-aprendizaje desempeña un papel determinante puesto que las prácticas de evaluación se derivan de la instrucción. Sin embargo, “while assessment and instruction are linked at the level of program objectives, they are not integrated.” (p. 10). En lo que respecta al enfoque por tareas, las actividades de enseñanza y de evaluación se diseñan paralelamente y están inspiradas en el uso genuino de la lengua en situaciones cotidianas. Poehner (2008) expresa que “[w]hile the task-based framework represents an important step toward integrating assessment and instruction, it is clear that the two remain separate activities, albeit not as sharply dichotomized as in more traditional pedagogies.” (p. 10).

Una tradición de la evaluación que Poehner (2008) no menciona, pero que estimamos importante mencionar en este apartado es la concepción de la evaluación como comunicación (Weiss, 1991). Según esta visión, la evaluación puede cumplir una función pedagógica a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje si desde el inicio se establece una comunicación que permite poner en común la representación de lo que se espera, hacer explícitos los criterios de evaluación y los indicadores de logro, con el propósito de incidir favorablemente en el producto a través del proceso (Atienza, 2020). En concordancia con esta perspectiva, Lund (2008) argumenta a favor de hacer visible la evaluación, para lo cual propone convertirla en una práctica colectiva que involucre tanto a los docentes como a los aprendices.

Poehner (2008) concluye que las formas de evaluación no dinámica —las cuales hemos comparado con la ED en este apartado— podrían ubicarse en un continuo según la forma en la que se concibe la relación entre la instrucción y la evaluación en cada una de ellas. Según dicho autor, la evaluación tradicional y la evaluación formativa se sitúan a cada uno de los extremos de dicho continuo. Asimismo, Poehner (2008) señala que los “DA methods can also be placed on a continuum according to how they conceptualize mediation” (p. 13). En el siguiente apartado, presentamos diversos procedimientos de ED que difieren en la forma de integrar la mediación a la evaluación, en cuanto a la manera de estructurar el procedimiento de ED y en cuanto a la modalidad en la que se produce la intervención.

3.3 Enfoques, formatos y modalidades de ED

Como parte de su formulación del concepto de la ZDP, Vygotsky (1978) propuso un método por medio del cual es posible acceder a ella. Sin embargo, él mismo señaló que se podrían emplear otros procedimientos con el mismo propósito. Dado que no existe un protocolo particular para tener acceso a la ZDP, tanto en psicología como en educación, se han adoptado diversas maneras de implementar la ED.

En algunos casos, estos procedimientos alternativos se derivan de una conceptualización diferente de la mediación. Tal es el caso de las diferencias identificadas por Karpov y Tzurriel (2009) con respecto a la manera en que el propio Lev Vygotsky y Reuven Feuerstein conciben la mediación y, en consecuencia, en la forma en que proponen llevarla a cabo durante el procedimiento de ED. En otras ocasiones, los procedimientos adoptados responden a las condiciones o necesidades particulares de cada contexto. Tal como explica Poehner (2008), “divergent interpretations of Vygotsky’s proposals as well as the demands of their particular contexts have led Dynamic Assessment proponents to devise a number of approaches to unifying assessment and instruction as a development-oriented activity.” (p. 1).

Según el tipo de mediación proporcionada, Lantolf y Poehner (2004, 2007) distinguen dos enfoques generales a los cuales denominan interaccionista e intervencionista. Los autores explican que dichos enfoques se originan a partir de dos maneras distintas de usar la ZDP planteadas por el mismo Vygotsky. Por eso, ambos se diferencian en sus objetivos, procedimientos y resultados. Por un lado, el enfoque intervencionista surge de la idea de utilizar la ZDP como una alternativa a las pruebas para medir el coeficiente intelectual. Su objetivo es medir la capacidad que tiene el aprendiz de sacar provecho de la mediación —potencial de aprendizaje— con propósitos diagnósticos. La mediación toma la forma de un procedimiento estandarizado y los datos que se obtienen son cuantitativos. Por otro lado, el enfoque interaccionista busca producir cambios en las habilidades mentales del aprendiz. La mediación se caracteriza por ser flexible, individualizada y consiste en un diálogo colaborativo entre el mediador y el aprendiz. Los resultados que se obtienen son cualitativos y, por lo general, se refieren a las dificultades que experimentan los aprendices, el tipo de mediación que requieren y la forma en que responden a ella (Lantolf y Poehner, 2007).

Sternberg y Grigorenko (2002) aclaran que una prueba dinámica es un procedimiento de ED en el cual el examinador proporciona *feedback* al examinando durante la prueba y le enseña cómo responder las preguntas. Al calcular la puntuación se toma en cuenta el desempeño sin ayuda (desempeño independiente) y con ayuda (desempeño mediado). Entre mayor sea la diferencia entre la puntuación sin ayuda y la puntuación con mediación, mayor será la ZDP. Dichos autores además distinguen entre el propósito de la ED y el de las pruebas dinámicas de la siguiente manera: “The goal of dynamic assessment is to intervene and to change. The goal of dynamic testing, however, is much more modest—it is to see whether and how the participant will change if an opportunity is provided” (p. 30). En otras palabras, una prueba dinámica pretende medir el potencial de aprendizaje.

Según la estructura que se adopte para el procedimiento de evaluación, Sternberg y Grigorenko (2002) distinguen dos formatos de ED: el formato sándwich y el formato *cake* (pastel). En el formato sándwich, la instrucción tiene lugar entre una prueba previa (*pretest*) y una prueba posterior (*posttest*). En este caso, la instrucción es el relleno del emparedado. En el formato *cake*, la instrucción puede producirse en respuesta a la solución de cada ítem, por lo que equivale al relleno que se coloca entre las capas sucesivas de un pastel. Cuando la prueba dinámica se administra de forma individualizada, el tipo y la cantidad de instrucción puede adecuarse a las fortalezas y debilidades del aprendiz, pero cuando la administración de la prueba se hace de modo grupal la instrucción se determina con antelación, por lo que suele ser uniforme para todos los aprendices. En concordancia con la metáfora del sándwich y del pastel, en el caso de la prueba individual, la cantidad y el tipo de relleno puede variar, pero en una prueba grupal, todos reciben el mismo tipo y la misma cantidad de relleno.

Por su parte, Dörfler, Golke y Artelt (2009) se refieren a los dos formatos de pruebas dinámicas como ‘prueba, instrucción, prueba’ (*test-train-test*) e ‘instrucción durante la prueba’ (*train-within-test*). Dichos autores además señalan que la modalidad ‘prueba, instrucción, prueba’ no limita la intervención, puesto que el tiempo entre la prueba previa y la posterior permite proporcionar un entrenamiento más extenso entre las pruebas. Sin embargo, por esa misma razón, el procedimiento de evaluación toma más tiempo. Adoptar el formato ‘instrucción durante la prueba’ también tiene implicaciones sobre la

intervención. Dado que esta ocurre durante la administración de la prueba, las limitaciones de tiempo hacen que la intervención sea más concisa, sencilla y específica con relación a la tarea.

Además de los enfoques interaccionista e intervencionista y de los formatos tipo pastel y tipo sándwich, la ED también ha sido implementada bajo diversas modalidades. Una de esas modalidades es la administración de pruebas dinámicas computarizadas. En inglés se emplea la sigla *C-DA* (*computerized dynamic assessment*) para referirse a esta modalidad de ED que ofrece la posibilidad de administrar la prueba en línea. Por lo general, se emplea un programa computarizado que suministra las ayudas durante la administración de la prueba y también registra los datos automáticamente (patrón de respuestas, cantidad de ayudas, puntuaciones, tiempo de respuesta, etc.).

Otra modalidad de ED es la evaluación dinámica grupal (Lantolf y Poehner, 2010). Como su nombre lo indica, dicho procedimiento contempla la participación de un grupo de aprendices durante la fase de mediación. Las interacciones entre el mediador y los aprendices en esta modalidad pueden ser concurrentes o acumulativas. En una interacción concurrente, todos los aprendices están escuchando activamente mientras el mediador inicia la interacción con un aprendiz. En caso de que este no avance en la resolución de la tarea luego de recibir una primera ayuda implícita, el mediador involucra a otro aprendiz en la interacción. En las interacciones grupales acumulativas todos los aprendices están escuchando activamente, pero el mediador continúa ofreciendo ayudas al mismo estudiante hasta que responda la pregunta de manera correcta o se agoten las pistas. Para referirse a la ED grupal, en inglés se emplea la sigla *G-DA* (*group DA*).

A partir de la descripción de los diversos enfoques, formatos y modalidades de ED hecha en este apartado, resulta evidente la flexibilidad y la versatilidad de la ED como enfoque pedagógico orientado a comprender y fomentar el desarrollo de las habilidades por parte de los aprendices. A continuación, describimos algunas investigaciones sobre la ED en el ámbito del aprendizaje de segundas adicionales. Luego, presentaremos un resumen de diversos estudios que han explorado la ED del desarrollo de las destrezas de comprensión lectora en una LA, cuya relevancia para esta investigación es indiscutible. Las descripciones de dichos estudios permiten ilustrar los tipos de ED aquí presentados. Sin embargo, el principal propósito del siguiente apartado es informar sobre la evolución y,

en última instancia, sobre el estado de la cuestión de la línea de investigación en la que se sitúa el presente estudio.

3.4 ED en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales

En occidente, la ED ha sido implementada en diversas áreas de la psicología por más de medio siglo. Por lo tanto, existe una amplia bibliografía de investigaciones realizadas en esa disciplina (cf. Feuerstein *et al.*, 1979; Feuerstein, 1990, Haywood y Lidz, 2007; Lidz y Elliott, 2000; Tzuriel, 2000, 2001). Sin embargo, su aplicación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales es reciente y las investigaciones que han abordado su uso en dicho contexto son aún escasas (Ableeva, 2008; Poehner, 2008, Antón, 2010; Swain *et al.*, 2011). No obstante, en los últimos años la ED en el ámbito de las lenguas adicionales ha cobrado interés a juzgar por el aumento en el número de estudios publicados sobre el tema. Seguidamente, presentamos algunos de los estudios pioneros del área, para luego centrarnos en las investigaciones sobre la ED del desarrollo de la comprensión lectora en una LA.

El estudio de Aljaafreh and Lantolf (1994) ha tenido un profundo impacto en la ED del desarrollo de las lenguas adicionales. Su objetivo era analizar el efecto de la heterorregulación en la ZDP sobre el desarrollo de tres estudiantes universitarios inscritos en un curso de lectura y escritura en inglés como segunda lengua. Los participantes fueron seleccionados al azar y tuvieron tutorías individuales con uno de los investigadores una vez a la semana por ocho semanas. Los autores ofrecen una descripción detallada del protocolo de mediación, el cual podría considerarse interaccionista. Otra valiosa aportación de este estudio son los criterios para determinar el desarrollo de los aprendices a partir del análisis microgenético de los datos recogidos. Por un lado, tomaron en cuenta la disminución o desaparición de los errores en los textos producidos por los aprendices. Por otro lado, establecieron la frecuencia y de la calidad de la ayuda requerida durante las interacciones sucesivas como indicadores de desarrollo. Los autores analizaron el avance de la heterorregulación a la autorregulación a través de cinco niveles de transición. Los resultados de su estudio revelan cómo la mediación que toma en cuenta la ZDP de los

aprendices y que cambia de más implícita a más explícita permite observar y promover el desarrollo.

La investigación doctoral de Pujolà (2000) también constituye un estudio precursor de la ED, particularmente en la modalidad computarizada. El objetivo del estudio fue describir la forma en la que un grupo de veintidós aprendices españoles de ILE emplean las funciones de ayuda de un programa multimedios de aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (*CALL*) denominado *ImpRESSions*©. Para llevar a cabo las actividades dirigidas a promover las habilidades de comprensión lectora y auditiva, los aprendices contaban con una variedad de funciones de ayuda, a saber: diccionario, notas culturales, transcripción y subtitulado, panel de control de reproducción, retroalimentación y el módulo de expertos. El análisis de los datos indicó que diversas variables inciden en el uso de las funciones de ayuda que ofrece el programa. Puesto que el objetivo del estudio era explorar el uso de estrategias en un entorno *CALL*. Además de contribuir al desarrollo de materiales para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, esta investigación ofrece orientaciones útiles para el diseño de instrumentos de mediación y procedimientos de ED computarizada (EDC).

Poehner (2007, 2008) implementó la ED con aprendices avanzados de francés como L2. Sus resultados demuestran que la ED revela diferencias en el desarrollo de las habilidades de los aprendices a juzgar por la cantidad y calidad de la mediación que requieren durante la realización de las actividades, y por su capacidad para transferir las destrezas internalizadas a situaciones más complejas (*transcendence*). Lantolf y Poehner (2010) reportan un caso de evaluación dinámica grupal con estudiantes de educación primaria diseñada e implementada por una docente de español como lengua extranjera (ELE). Durante las interacciones con sus aprendices, la docente utilizaba una serie de ayudas preestablecidas con el objeto de crear una ZDP grupal. Además de las ayudas, las cuales seguían una secuencia que iba de la más implícita a la más explícita, la docente se sirvió de un cuadro en el cual registraba el desarrollo individual y grupal de los aprendices a medida que se involucraban en tareas de forma colaborativa. El análisis de los datos muestra que, a través de las interacciones en la ZDP, la mediación externa pasa del plano social al plano psicológico.

Motivada por la falta de métodos de evaluación de la comprensión oral que aportaran información diagnóstica, Ableeva (2008) se propuso explorar el efecto de implementar un procedimiento de ED sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión oral de 6 estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera de nivel intermedio. A partir del análisis de sus datos, Ableeva concluye que la ED constituye una herramienta pedagógica que permite conocer el nivel de desarrollo real de las habilidades de comprensión auditiva de los aprendices, así como aquellas habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo, información que no es posible obtener a través de métodos de evaluación tradicionales.

Otro estudio que ha abordado la ED en la enseñanza de lenguas adicionales es la investigación llevada a cabo por Erben, Ban y Summers (2008). En su estudio, los autores describen el proceso de introducir la ED en el marco de un programa de formación para profesores de inglés como segunda lengua (*ESOL*) a nivel universitario. Los autores exploran las percepciones de los aprendices evaluados a través de un procedimiento de ED en la prueba final del segundo curso. Erben *et al.* también compararon las percepciones de docentes que emplean la ED en el referido curso con las de otros profesores del programa que muestran cierta resistencia con relación a la implementación de dicha práctica.

Atón (2009) implementó un procedimiento de ED bajo un enfoque interaccionista en el marco de un programa de grado en ELE. Como parte de la prueba de entrada del nivel avanzado, la autora incorporó una fase de mediación a las secciones de producción oral y escrita, la cual consistió en la provisión de ayuda contingente y gradual por parte del mediador en respuesta a las dificultades de los aprendices. El trabajo incluye muestras de las interacciones entre el mediador y los aprendices, describe la metodología empleada para interpretar dichas interacciones e incluye recomendaciones para promover el desarrollo de las habilidades emergentes detectadas que se desprenden del análisis. La autora concluye que las diferencias observadas en los textos producidos por los aprendices con y sin ayuda muestran que el desempeño independiente no aporta una representación completa de las habilidades de los aprendices. Asimismo, señala que el análisis del desempeño con mediación revela diferencias entre el nivel de habilidad de los participantes (N=5) que no son aparentes por medio del desempeño sin mediación. Atón

(2009) aporta la siguiente reflexión sobre la utilidad de la ED más allá de la evaluación de los aprendices:

It is our hope that DA will enable us to evaluate not only the knowledge and skills of our students more accurately, but also the degree of success of our program in enabling our students to reach expected learning outcomes (p. 581).

3.4.1 ED del desarrollo de la comprensión lectora en una LA

En este subapartado describimos brevemente algunos estudios sobre la ED de la comprensión lectora en lenguas adicionales agrupados en cuatro categorías. Además de describirlos y de mencionar sus principales hallazgos, ofrecemos una comparación entre ellos. El anexo 1 muestra un cuadro resumen de los quince estudios que discutimos a continuación.

3.4.1.1 Estudios con formato sándwich y enfoque interaccionista

Kozulin y Garb (2002) llevaron a cabo un estudio pionero en el que exploraron la viabilidad de implementar un procedimiento de ED de la comprensión lectora en ILE. Para ello adoptaron un formato sándwich. A partir del análisis de la prueba previa, elaboraron lineamientos para que los profesores mediaran las estrategias requeridas para contestar los ítems y la forma de transferirlas de una pregunta a otra, procurando que la mediación fuera interactiva y consistente para los aprendices. Para determinar si la mediación fue beneficiosa, administraron la prueba posterior, que era equivalente a la prueba previa. Al comparar los promedios de ambas pruebas observaron que las puntuaciones de los aprendices aumentaron más de una desviación estándar, por lo cual concluyeron que los estudiantes se beneficiaron de la mediación y pudieron aplicar las estrategias al responder otras preguntas. Establecieron una correlación alta ($r=0.8$) entre las puntuaciones de ambas pruebas. Sin embargo, los porcentajes de ganancia correlacionaron de manera negativa con las puntuaciones de la prueba previa, lo cual evidencia que, aunque estas reflejan el desempeño real de los aprendices, no muestran su potencial de aprendizaje. Consistente con las observaciones descritas por Vygotsky (1978), Kozulin y Garb reportan que aprendices con la misma puntuación en la prueba previa, obtuvieron calificaciones muy distintas en la prueba posterior. Esto pone de manifiesto el valor de la ED como procedimiento para revelar las necesidades particulares

de estudiantes cuyo desempeño en pruebas convencionales son iguales. Una importante contribución de este trabajo es la fórmula para calcular el potencial de aprendizaje de los estudiantes, con base en los principios teóricos de la ED. De esa manera, Kozulin y Garb operacionalizan un constructo imposible de apreciar a partir de los resultados de métodos tradicionales de evaluación. Con base en un estudio muy parecido en términos de procedimientos al que acabamos de describir, Kozulin y Garb (2004) reportan resultados similares con respecto a la incidencia de la mediación en el desempeño de los aprendices. La principal diferencia entre ambos estudios radica en que los participantes eran inmigrantes etíopes en Israel. Los autores ofrecen valiosas reflexiones e implicaciones con base en sus hallazgos a partir de la ED.

Una década más tarde, Naeini y Duvall (2012) indagaron acerca del efecto de un procedimiento de ED sobre la comprensión lectora de 8 estudiantes universitarios de un programa de formación para docentes de ILE en Irán. Los participantes fueron seleccionados de un grupo de 19 estudiantes, con base en los resultados de una prueba de suficiencia. Con el propósito de explorar la percepción de dichos estudiantes sobre la lectura y sobre su desempeño realizaron entrevistas semiestructuradas individuales. Todos los participantes presentaron una prueba de lectura que constaba de 29 preguntas: 4 de idea principal, 6 de inferencia, 13 sobre significado de palabras y 6 sobre contenido específico de los textos. El análisis de las entrevistas y los resultados de la prueba indicaron que la mayoría de los aprendices tenían dificultades para identificar la idea principal, deducir el significado de palabras desconocidas a partir de información contextual y hacer inferencias a partir del texto. El programa de mediación constó de tres sesiones por participante, cada una dedicada a una de las tres subdestrezas mencionadas. Aunque las intervenciones fueron planeadas con antelación, la mediación no fue igual para todos los participantes, sino que respondió a sus necesidades particulares. Luego de la mediación, los participantes presentaron una prueba posterior, la cual también constaba de 29 preguntas tipo test. La comparación de las puntuaciones de la prueba previa y la prueba posterior indica que el promedio en la prueba posterior (21) fue mayor al promedio en la prueba previa (11). En todos los casos se observó un incremento en la puntuación en la prueba posterior. Asimismo, los extractos de las transcripciones de las sesiones de mediación ilustran cómo los aprendices se benefician de incorporar las estrategias de lectura. Por ello, las autoras resaltan la importancia de incorporar actividades que

ofrezcan la posibilidad de practicar las destrezas, y además dar oportunidades en las que puedan aplicar lo aprendido de forma independiente a fin de que el desarrollo sea visible.

Ajideh, Farrokhi y Nourdad (2012) realizaron un estudio cualitativo con el fin de comparar la habilidad de comprensión lectora de aprendices de ILE con distintos niveles de suficiencia a través de la ED. Con base en sus resultados en la prueba TOEFL, 47 estudiantes iraníes fueron agrupados según su nivel de suficiencia en un grupo alto, uno intermedio y uno bajo. De cada grupo seleccionaron a tres estudiantes al azar. Esos nueve estudiantes tomaron parte de un proceso de mediación con una duración de cinco semanas. Durante las sesiones, uno de los investigadores actuó como mediador proporcionando apoyo a los aprendices cuando era necesario. El análisis de las grabaciones de audio de las sesiones permitió comparar aspectos de la comprensión lectora de los aprendices según su nivel de suficiencia que no habrían sido patentes a través de métodos tradicionales de evaluación. Por ejemplo, la ED aportó datos sobre el proceso de contestar las preguntas que revelaron casos de sobreestimación o subestimación de las habilidades de los aprendices que pueden producirse cuando se evalúa de forma no dinámica. A partir de sus resultados, Ajideh *et al.* concluyen que la ED ofrece información sobre el nivel de desarrollo real y en proceso de las habilidades de lectura en ILE (ZDP), sobre las fuentes de dificultades de los aprendices, así como sobre la transferencia de las habilidades de lectura.

Estos estudios tienen en común el hecho de haber adoptado un formato sándwich. Además, coinciden en que para la mediación se adoptó un enfoque interaccionista. En el estudio de Kozulin y Garb (2002) el docente llevó a cabo las sesiones de mediación de manera grupal, siguiendo las pautas elaboradas por los investigadores con base en el análisis de la prueba previa. En el caso de los estudios de Naeini y Duvall (2012) y de Ajideh *et al.* (2012) la mediación tuvo lugar de forma individualizada. Naeini y Duvall reportan que, para diseñar la mediación, utilizaron información del análisis de la prueba previa y de las entrevistas semiestructuradas sostenidas por uno de los investigadores con los participantes. Por su parte, Ajideh *et al.* no refieren haber usado datos de la prueba previa para guiar la mediación, sino para categorizar a los aprendices según su nivel de suficiencia.

Otros estudios que han adoptado un enfoque interaccionista con un formato sándwich son los de Mardani y Tavakoli (2011), Zoghi y Malmeeer (2013), Poehner y Van Compernelle (2013), Naeini (2014). Las sesiones de mediación de los dos primeros estudios se realizaron en modalidad grupal, mientras que las sesiones de los otros dos últimos se realizaron individualmente. Otra característica en común entre estas investigaciones es que en todas participaron estudiantes universitarios. Con excepción de la participante del estudio de Poehner y Van Compernelle (2013), quien estaba aprendiendo francés, todos eran aprendices de inglés.

3.4.1.2 Estudios con formato sándwich y enfoque intervencionista

Ajideh y Nourdad (2012) examinaron el posible efecto inmediato y retardado de la ED en la comprensión lectora de 197 estudiantes universitarios iraníes de ILE. Al igual que en los estudios comentados hasta ahora, emplearon un formato sándwich. No obstante, adoptaron un enfoque intervencionista, probablemente debido al número de aprendices que participaron en el estudio. Con base en los resultados de una prueba de suficiencia (*TOEFL*) y de la prueba previa de comprensión lectora, establecieron la equivalencia del grupo experimental y el grupo control con respecto a ambas variables. Durante cinco sesiones de ED, además de la prueba, cada aprendiz recibió un documento en el que se indicaba el número de las preguntas y para cada una de ellas había tres pistas establecidas previamente, cuyo orden de presentación iba de la más implícita a la más explícita. En el documento, cada participante debía indicar qué pistas utilizó. Si había podido contestar las preguntas con ayuda de las pistas, interpretaron que la habilidad estaba en proceso, pero si no habían podido contestar la pregunta de manera correcta luego de considerar las tres pistas, concluyeron que esa pregunta estaba fuera de su ZDP. Según los resultados de la primera prueba posterior, hubo un aumento significativo en las puntuaciones del grupo experimental, pero no en el caso del grupo control. Para verificar si el efecto positivo de la ED perdura, compararon el promedio del grupo experimental en la primera y en la segunda prueba posterior, administrada cinco semanas después. Aunque el promedio disminuyó en la segunda prueba posterior, la diferencia no fue significativa. Con base en sus resultados, Ajideh y Nourdad (2012) concluyen que la ED de la comprensión lectora en ILE contribuye a mejorar dicha habilidad gracias a que los aprendices se benefician de la mediación a corto plazo y ese efecto perdura en el tiempo.

Dos investigaciones sobre la ED de la comprensión lectora en inglés como LA con un formato sándwich y un enfoque intervencionista realizadas en contextos universitarios que no describimos son las de Khonamria y Sana'ati (2014) y Teo (2014). Los primeros llevaron a cabo las sesiones de mediación de forma individual y grupal, mientras que Teo (2014) empleó la modalidad computarizada.

3.4.1.3 Estudios con formato *cake* (pastel) y enfoque intervencionista

A diferencia de los estudios descritos hasta ahora, los que describimos a continuación tienen en común el haber adoptado un formato pastel en lugar de un formato sándwich. Como indicamos antes, el formato de instrucción durante la prueba (*'train-within-test'*) ofrece la ventaja de no requerir dos administraciones de una misma prueba ni dos pruebas equivalentes (Dörfler, *et al.*, 2009).

Ahmadi (2013) investigó el efecto de proporcionar mediación por escrito a 62 aprendices iraníes de ILE mediante un enfoque intervencionista de ED de estrategias de lectura. Los participantes presentaron dos pruebas de lectura: una sin mediación y otra con mediación. Con el fin de observar el efecto de la mediación en el desempeño de los aprendices, en una de las pruebas incluyeron recuadros de mediación (*mediation boxes*) después de cada ítem en los cuales se planteaban preguntas sobre el contenido del texto para orientar a los aprendices. La comparación de los promedios de las calificaciones de los aprendices en ambas pruebas indicó que las diferencias eran significativas. El hecho de que los aprendices se hayan desempeñado mejor en la prueba que contenía recuadros de mediación indica que los aprendices se benefician de la inclusión de mediación por escrito en la prueba. Según Ahmadi, este tipo de mediación permite conocer el potencial de aprendizaje sin necesidad de llevar a cabo sesiones de mediación adicionales y el único reto que plantea este tipo de mediación es la elaboración de los recuadros con las preguntas adecuadas. El hecho de que todos los aprendices reciban el mismo tipo de ayuda por escrito contribuye a la fiabilidad del procedimiento, aspecto a menudo cuestionado en la ED. Ahmadi reconoce que, aunque la mediación personalizada es más eficaz debido a las diferencias en la ZDP de los aprendices, en ocasiones resulta imposible proporcionar mediación a todos ellos de forma individualizada.

Davin, Troyan y Hellmann (2014) también emplearon un formato *cake* y un enfoque intervencionista de mediación. Utilizaron pautas por escrito para implementar el procedimiento de evaluación en el aula.

3.4.1.4 Estudios con formato *cake*, enfoque intervencionista y modalidad computarizada

La investigación realizada por Pishghadam, Barabadi y Kamrood (2011) —así como las que se describen inmediatamente después— corresponde a la modalidad de EDC. En este estudio, participaron 77 estudiantes de máster iraníes con una edad promedio de 28 años. Los autores diseñaron y pilotaron una prueba dinámica computarizada de lectura en inglés que constó de dos textos con diez preguntas cada uno. Para cada ítem elaboraron cinco pistas que iban de la más implícita a la más explícita. La primera siempre era “Your answer is wrong, try again” y la quinta también era siempre igual: “The right answer is...”. Las demás “were mainly strategy-based, and their format and composition varied depending on the skill involved in that item” (p.1355). Con relación al procedimiento de administración, al inicio de la prueba había una descripción de esta en la L1 de los aprendices (persa) y en inglés. Luego de leer dicha descripción, podían comenzar la prueba. Los aprendices contaron con 20 minutos para leer cada texto y cuatro minutos para contestar cada ítem. Si contestaban un ítem de forma correcta en el primer intento o si no contestaban en el tiempo estipulado, les aparecía el siguiente ítem. Si contestaban de forma incorrecta, aparecían cada uno de los indicios de forma consecutiva hasta que contestaran correctamente. Para calcular la calificación de la prueba no dinámica multiplicaron el número de ítems contestados correctamente en el primer intento por 5 puntos, para una calificación máxima posible de 100 puntos. Para obtener la puntuación dinámica (*mediated score*) multiplicaron la cantidad de ítems acertados por cinco, y al producto obtenido le restaron el número de indicios utilizados. La diferencia entre el promedio de la prueba dinámica y el de la prueba no dinámica resultó significativa ($t=3.9$, $p < 0.5$). Por lo tanto, los autores concluyen que las ayudas contribuyeron a mejorar el desempeño de los aprendices en la prueba de comprensión de lectura. Con base en la comparación del promedio de los participantes que obtuvieron las mejores calificaciones en la prueba no dinámica (*high achievers*) con el de los que obtuvieron las calificaciones más bajas (*low achievers*), Pishghadam, Barabadi y Kamrood (2011) además concluyeron que la “DA seems to be a bigger help to weaker students than stronger ones” (p. 1356). Los autores señalan que una de las limitaciones del estudio fue la elaboración de las

ayudas, las cuales se basaron en orientaciones generales para responder preguntas de comprensión lectora. “Further research here is needed to prepare hints in response to the errors students make on the original non-dynamic test. This would increase the chances of working within students’ ZPD” (p. 1357).

Shabani (2012) examinó la posibilidad de implementar la EDC para evaluar la comprensión lectora de 50 estudiantes universitarios de ILE en Irán. La tarea consistió en leer un texto y contestar una serie de preguntas sobre la lectura. Si el aprendiz contestaba correctamente, continuaba con la siguiente pregunta. En caso de que contestara incorrectamente, el programa le ofrecía una pista. Las pistas eran cuatro en total y, en concordancia con el método de pistas graduadas (*graduated prompt method*) atribuido a Campione y Brown (Sternberg y Grigorenko, 2002) fueron presentadas de la más implícita (textual) a la más explícita (visual). Calcularon dos puntuaciones: la puntuación independiente (sin mediación) y la puntuación con ayuda (con mediación). La puntuación sin mediación se obtuvo al multiplicar la puntuación máxima del ítem (50 puntos) por el número de respuestas correctas luego del primer intento. Para calcular la puntuación con mediación, contabilizaron todas las respuestas correctas, pero descontaron 10 puntos por cada de clave empleada a la puntuación máxima de cada ítem. Con base en la puntuación independiente, solamente 21 % de los participantes aprobaron la prueba, mientras que, al considerar la puntuación con mediación, 88 % de los participantes aprobaron la prueba. A partir de sus resultados, Shabani concluye que la mediación ofrecida a través de la EDC contribuye a mejorar los procesos de comprensión lectora mediante ayudas que dirigen la atención de los aprendices hacia partes específicas del texto. Además, afirma que el procedimiento utilizado es fiel a los principios de la ED, pues incorpora la mediación durante la evaluación, y a su vez es factible con un grupo numeroso de participantes.

Continuando en la misma línea de estudios, Shabani y Bakhoda (2014) analizaron la relación entre el tiempo de procesamiento durante una tarea de lectura y la ZDP de 43 aprendices de ILE de nivel intermedio en función de la mediación que estos recibieron por medio de computadora. El procedimiento fue muy similar al descrito en Shabani (2012), pero en este caso el programa registró el tiempo de procesamiento desde el momento en que el texto aparecía en la pantalla, hasta que cada aprendiz seleccionó la respuesta correcta sin importar el número de ayudas que hubiera recibido. Si el aprendiz

seleccionaba una opción incorrecta luego de haber agotado las cinco ayudas disponibles, el cronómetro se detenía. Además de mostrar el tiempo de procesamiento de la tarea de comprensión lectora, el procedimiento reveló el nivel de desarrollo real y la ZDP de los aprendices. A partir de sus resultados, establecieron una relación lineal entre la ZDP y el tiempo de procesamiento: los aprendices que requirieron menos mediación tardaron menos tiempo en contestar la pregunta correctamente. Además, entre más explícitas eran las ayudas, mayor era el tiempo de procesamiento. Los resultados de este estudio corroboran las conclusiones de Shabani (2012) en cuanto a la viabilidad de la EDC para evaluar la comprensión lectora. Además, sus resultados sugieren que el tiempo de procesamiento revela diferencias entre estudiantes con el mismo nivel de desempeño independiente y con el mismo nivel de desempeño asistido. Por ello, concluyeron que el tiempo de procesamiento puede ser otro indicador del nivel de desarrollo real y del nivel de las habilidades en desarrollo.

Poehner, Zhang y Lu (2015) describen el proceso de diseño y pilotaje de una prueba de comprensión lectora y auditiva en chino administrada en línea, así como el desarrollo de un mecanismo de corrección que permita revelar la ZDP de los aprendices. Con el fin de pilotar la prueba, primero la administraron sin mediación externa a 28 estudiantes universitarios del quinto semestre de chino. Luego, administraron la prueba según el enfoque interaccionista de ED a cinco estudiantes del mismo curso. Analizaron las transcripciones de las sesiones para identificar patrones con relación a las dificultades de los estudiantes y el tipo de mediación que resultaba más útil. Con base en dicha información desarrollaron cuatro ayudas para cada ítem que iban desde la más implícita a la más explícita. La prueba constaba de 24 preguntas tipo test con cinco opciones cada una y fue administrada por computadora a 82 estudiantes del tercer semestre de chino de la misma institución, siguiendo un protocolo de presentación de las preguntas y las ayudas similar al descrito en Shabani (2012). El análisis de los resultados arrojó que: (a), la diferencia entre la puntuación independiente (*actual score*, PI) y la puntuación con mediación (*mediated score*, PM) fue significativa (b) la correlación entre la PI y la PM fue alta, y (c) la correlación entre la PI y la puntuación de ganancia (*gain score*, PM menos PI) fue negativa alta. En concordancia con lo reportado por Kozulin y Garb (2002), tales resultados indican que independientemente de la PI que obtuvieron, la mediación resultó beneficiosa para todos los aprendices. Aunque la puntuación de ganancia indica que los

estudiantes que más se beneficiaron de la mediación son aquellos cuya puntuación independiente fue menor, Poehner *et al.* (2015) opinan que el cálculo del índice de potencial de aprendizaje, según propuesto por Kozulin y Garb (2002), hace justicia a aquellos aprendices que, al tener una puntuación independiente alta, tenían, lógicamente, poca posibilidad de obtener una puntuación de ganancia alta. Con el fin de obtener un perfil más detallado sobre las habilidades de los aprendices, los ítems de la prueba de lectura fueron subcategorizados según aspectos específicos del constructo. De esa manera, es posible examinar la cantidad y tipo de mediación que requirieron con relación a ítems enfocados hacia habilidades particulares de la destreza de lectura con el fin de focalizar la instrucción futura. Poehner *et al.* insisten en la importancia de no considerar solamente las puntuaciones disponibles a partir de la EDC en su conjunto, sino también sacar partido del perfil que se obtiene a partir del desglose de los diferentes subcomponentes de la habilidad de comprensión lectora para obtener una información diagnóstica más detallada sobre el desarrollo de la L2, que sea más relevante para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a futuro. Zhang y Lu (2019) administraron la prueba de comprensión auditiva empleada por Poehner *et al.* (2015) en la modalidad de EDC. Con base en los resultados, dividieron a los 19 participantes en tres grupos. Cada grupo recibió instrucción acorde a sus necesidades. Los investigadores reportan que la información diagnóstica hizo posible crear e implementar un plan de intervención pedagógica adecuado para dichos aprendices.

El objetivo del estudio llevado a cabo por Wang y Chen (2016) fue desarrollar y validar un sistema de EDC para evaluar la comprensión de lectura en inglés de textos de ciencias con alumnos de quinto y sexto grado en Taiwán. Por un lado, se propusieron analizar la calidad del sistema de evaluación que desarrollaron (*DARCST - Dynamic Assessment for Reading Comprehension of Science Text*) en términos de unidimensionalidad, validez, fiabilidad, discriminación y dificultad del instrumento. El *DARCST* es una prueba computarizada que intercala preguntas con instrucción específica con base al método de pistas graduadas. Por otro lado, se plantearon indagar las tendencias de desarrollo que emergen como resultado de la implementación del *DARCST* según el nivel de comprensión de lectura de los aprendices al inicio del estudio. En el estudio piloto participaron 314 estudiantes de quinto y sexto grado de diversas escuelas. A partir del análisis de sus respuestas se seleccionaron los ítems con base en criterios tales como

discriminación y coherencia interna. En la validación de campo del instrumento participaron 213 estudiantes de quinto grado hablantes de mandarín en el entorno escolar. De acuerdo con los resultados de la prueba inicial, estos estudiantes se dividieron en tres grupos según su nivel de comprensión de lectura: 27 % en el grupo de alto nivel, 27 % en el grupo de nivel bajo y el 46 % restante en el grupo intermedio. En cuanto a las características psicométricas de la prueba, los autores reportan que la *DARCST* está orientada a evaluar un solo proceso cognitivo (unidimensionalidad); que la validez, la fiabilidad y la discriminación de la prueba son aceptables y que resultó “somewhat difficult for the students at the medium points” (p. 383). Con base en dichos resultados, los autores concluyen que el uso de la prueba parece ser apropiado en programas de ciencias en cursos de educación intermedia que se propongan mejorar la lectura de textos en ciencias. En cuanto al impacto del sistema de ED, la prueba *DARCST* tuvo un efecto significativo en la comprensión lectora de los tres grupos (bajo, intermedio y alto) a juzgar por los resultados en las tres pruebas sucesivas administradas con una semana de intervalo. En palabras de los propios autores, “[t]he most promising findings of the current study were that, although students with middle- and high-initial reading ability outperformed students with low-initial reading ability, low readers showed stable and higher gains in the *DARCST* relative to students with average- and high-initial reading ability.” (p. 386). Ellos argumentan que la *DARCST* podría tener un impacto considerable en los aprendices del grupo de nivel bajo debido a que la mediación que reciben aligera la importante carga cognitiva que representa la lectura de textos científicos, particularmente cuando los conocimientos de la lengua son limitados.

Yang y Qiang (2017) se plantearon tres objetivos: identificar las dificultades de los aprendices al leer en inglés, determinar los efectos de un procedimiento de ED y conocer las percepciones de los aprendices con relación al programa de EDC. En la investigación participaron 98 estudiantes del primer curso del grado en diseño industrial. En el estudio piloto, un grupo de 52 estudiantes tomaron la sección de lectura de la prueba CET4 (*College English Test, Band 4*) en papel y lápiz. Puesto que los participantes deben aprobar esa prueba en el segundo año del grado, los autores consideraron que el nivel de dificultad de la prueba se encuentra alrededor de la ZDP de los participantes. Al culminar la prueba, pidieron a los participantes que escribieran en chino su proceso de pensamiento para contestar las preguntas. A partir de esa información, los investigadores identificaron

las principales dificultades que experimentaron los aprendices, elaboraron la mediación para la intervención y determinaron la escala de puntuación que se incorporaría al programa de EDC. En el estudio principal, 46 participantes presentaron una prueba de lectura a través de un procedimiento de EDC. El programa generó un perfil de cada aprendiz a partir de su desempeño en la prueba: la puntuación independiente (*actual score*), la puntuación con mediación (*mediated score*), la puntuación de potencial de aprendizaje (*learning potential score - LPS*), la puntuación de ganancia (*gain score*) y el registro de las opciones seleccionadas por los estudiantes a lo largo del proceso. Por último, los participantes contestaron un cuestionario sobre sus reflexiones con respecto a la EDC. Con relación a su primer objetivo, los investigadores concluyeron que las principales dificultades que los aprendices encontraron en la prueba de comprensión de lectura fueron: (a) las palabras desconocidas; (b) la dificultad para ubicar en el texto la información requerida para responder las preguntas; (c) su falta de habilidad para hacer inferencias. Con respecto a su segundo objetivo, concluyeron que el procedimiento de EDC genera datos que superan con creces la información que proporciona una prueba estática, por lo que permite hacer un diagnóstico más acertado sobre habilidades de lectura de los alumnos y, además, aporta información útil para la enseñanza-aprendizaje posterior. En lo que respecta a la percepción de los aprendices, a partir de los datos recogidos mediante el cuestionario, Yang y Qiang (2017) concluyeron que los estudiantes acogieron con gran satisfacción el procedimiento de EDC y consideraron que ayudaba a fomentar la confianza de los alumnos con bajo rendimiento en la evaluación tradicional.

Aunque el formato pastel puede administrarse mediante un enfoque interaccionista (diálogo colaborativo entre el mediador y el aprendiz), en los estudios descritos en esta sección, los investigadores adoptaron un enfoque intervencionista. Es decir, de acuerdo con la respuesta del aprendiz a cada pregunta de la prueba, suministraron pistas elaboradas con antelación en un orden establecido previamente. Sin embargo, cabe destacar que Poehner *et al.* (2015) combinaron ambos enfoques en el proceso de diseño de su prueba dinámica. Primero, administraron la prueba piloto con un número reducido de aprendices empleando un enfoque interaccionista con el fin de determinar cuáles ayudas resultaban más adecuadas para usarlas en la prueba computarizada. La administración de la prueba, como ya hemos explicado, se hizo bajo un enfoque intervencionista.

Bakhoda y Shabani (2016), Ebadi y Saeedian (2016), Pishghadam y Barabadi (2012) y Wang (2009) también reportan los resultados del análisis de la implementación de procedimientos de EDC con un formato *cake* y un enfoque intervencionista.

3.4.1.5 Estudios con diseño experimental para comparar enfoques o modalidades

Los estudios que presentamos a continuación contrastan con siete de los ocho estudios descritos hasta ahora, puesto que ninguno de ellos, excepto el de Ajideh y Nourdad (2012), emplearon un diseño experimental en el cual separaron a los participantes en uno o más grupos experimentales y un grupo control. Ajideh y Nourdad (2012) compararon el desempeño del grupo control con el desempeño de los participantes bajo un enfoque intervencionista. En cambio, todos los estudios que describimos a continuación emplearon un enfoque interaccionista en alguno de los grupos experimentales.

Tahmasebi y Yamini (2011) llevaron a cabo un estudio singular, puesto que no involucró la participación del docente como mediador. A través de un formato sándwich, implementaron un procedimiento de ED que implicó la mediación entre aprendices, con artefactos y de ellos mismos (*self-mediation*). En este sentido, el estudio guarda ciertas semejanzas con el de Antón (2009), puesto que dicha autora incorporó una revisión del aprendiz de su propio texto, así como la posibilidad de consultar fuentes de referencia durante la fase de mediación. En el estudio de Tahmasebi y Yamini, además de la prueba posterior de lectura, los aprendices realizaron una exposición sobre el contenido del texto. Aunque el desempeño de los grupos no mostró diferencias significativas en la prueba posterior, los aprendices del grupo experimental tuvieron un desempeño mucho mejor en las exposiciones que el grupo control.

Naeni (2015) se propuso implementar y comparar la eficacia de dos enfoques de ED (interaccionista e intervencionista) para evaluar la comprensión lectora de un grupo de aprendices del inglés como lengua extranjera (ILE) en Irán. Participaron 102 estudiantes universitarios que realizaban grados en diferentes disciplinas. Al inicio del estudio, para conocer el nivel de suficiencia de los participantes en lo que respecta a la comprensión lectora en inglés, presentaron la sección de lectura del *Key English Test (KET UC ESOL Examinations)*. Con base en el análisis de los resultados de la prueba se estableció que no había diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los participantes. A partir de los datos obtenidos mediante (a) un cuestionario sobre estrategias cognitivas y

metacognitivas, (b) una entrevista semiestructurada a los aprendices sobre el proceso de comprensión de lectura y sus dificultades en la comprensión de textos y (c) una prueba previa de lectura, Naeini (2015) detectó tres áreas problemáticas: identificar la idea principal, deducir el significado de vocabulario desconocido y hacer inferencias a partir del texto. Posteriormente, los participantes fueron asignados al azar a dos grupos experimentales (el grupo MLE y el grupo GP) y un grupo control (N=34 en cada grupo). La intervención del grupo MLE siguió un enfoque interaccionista y se sustentó en la taxonomía de experiencia del aprendizaje mediado (EAM) de Feuerstein, mientras que la intervención del grupo GP siguió el método de pistas graduadas bajo un enfoque intervencionista. Los participantes de los grupos experimentales tuvieron tres sesiones de intervención individual. Luego, se administró una prueba posterior de lectura en la semana ocho y una prueba de transferencia en la semana nueve. Tanto la prueba previa, como la posterior y la de transferencia fueron elaboradas por la investigadora y tuvieron la misma estructura: cuatro textos seguidos por seis preguntas de selección cada uno. El análisis de los datos consistió en la comparación de las puntuaciones obtenidas en la prueba previa y en la prueba posterior. Los estudiantes en los grupos experimentales tuvieron un rendimiento significativamente superior al de los estudiantes en el grupo control. La diferencia en el rendimiento del grupo MLE y del grupo GP en la prueba posterior no resultó estadísticamente significativa. Sin duda, el rendimiento superior de los estudiantes en el grupo MLE podría estar asociado a “the greater freedom the mediator had in reacting to the learner’ problems” (Naeini, 2015; p. 65). La comparación de las puntuaciones en la prueba posterior y en la prueba de transferencia (promedios y desviación estándar) arroja resultados similares con relación a la capacidad de transferir los conocimientos adquiridos a contextos de evaluación nuevos. Los puntajes del grupo MLE y del grupo GP en la prueba de transferencia aumentaron significativamente con relación a los de la prueba previa. Sin embargo, no se observó dicho aumento en los puntajes del grupo control. En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que, aunque los dos enfoques de ED comparados son cualitativamente diferentes, ambos produjeron una mejora significativa en la comprensión de lectura en inglés de los participantes.

Fani y Rashtchi (2015) se plantearon comparar el impacto de tres modalidades de ED en las habilidades de comprensión lectora en ILE de aprendices universitarios iraníes. Los

124 participantes, quienes formaban parte de clases intactas, fueron asignados a tres grupos experimentales y un grupo control de 31 aprendices cada uno. La intervención de un grupo experimental consistió en la ED individualizada. Los otros dos grupos tuvieron una intervención de ED grupal (*G-DA*). En uno de los casos las interacciones se realizaron de manera concurrente y en el otro de forma acumulativa. Para garantizar la homogeneidad de los participantes en términos de comprensión de lectura en inglés, Fani y Rashtchi (2015) administraron la sección de lectura del *Key English Test (KET)*. Además, como parte del formato sándwich administraron una prueba previa y una prueba posterior con el propósito de evaluar la comprensión lectora de los participantes antes y después de los programas de intervención. Ambas pruebas eran equivalentes en términos de temas, formato de preguntas, dificultad y longitud (constaban de tres textos seguidos de diez preguntas y uno tenía doce preguntas). Los resultados de la prueba previa además se emplearon para identificar los obstáculos que encuentran los estudiantes de EFL en la comprensión de lectura con el fin de desarrollar el programa de mediación con base en el método de pistas graduadas de Campione y Brown. Los resultados de comparar el desempeño en la prueba previa y en la prueba posterior de los participantes en los cuatro grupos indicó que la intervención en los tres grupos experimentales incidió positivamente en la habilidad de comprensión lectora de los participantes. Sin embargo, aunque los participantes en el grupo de ED individualizada tuvieron un mejor desempeño que los participantes de los grupos de ED grupal, la diferencia entre los promedios de los tres grupos no fue significativa. Los autores concluyen que su estudio demuestra la viabilidad de la ED tanto individual como grupal.

Abdolrezapour (2017) investiga si las emociones pueden funcionar como una herramienta auxiliar en los procedimientos de ED y cómo inciden en el rendimiento de los estudiantes en la comprensión de lectura en una LA. Particularmente, se plantea explorar el efecto del uso de la inteligencia emocional como una herramienta para motivar a los alumnos mientras realizan tareas de lectura como parte de un procedimiento de ED, denominado por la autora *emotionalized DA (E-DA)*. A través de un diseño experimental, se propuso comparar el efecto de un procedimiento de ED “emocional” sobre la comprensión lectora en inglés como LA con el de un procedimiento de ED en el que no se hizo énfasis en las emociones. En el estudio participaron 50 aprendices iraníes de nivel intermedio cuyo rango de edades estuvo comprendido entre 12 y 15 años correspondientes a clases de

inglés intactas. Los participantes se distribuyeron en dos grupos experimentales: ED emocional (N=14) y ED (N=17). El tercer grupo de participantes (N=19) constituyó el grupo control. En el artículo se incluyen y analizan cualitativamente fragmentos de las interacciones entre el mediador y participantes de los grupos experimentales correspondientes a las dos modalidades de ED implementadas. Asimismo, la autora describe la estructura y el proceso de pilotaje de la prueba previa y la prueba posterior de lectura utilizadas en el estudio. Con base en el análisis del desempeño de los participantes en dichas pruebas, los resultados indicaron que la implementación del procedimiento de ED emocional tuvo un mayor impacto en el rendimiento de los aprendices en las tareas de evaluación de la comprensión de lectura en comparación con aquellos que participaron en un procedimiento de ED sin énfasis en las emociones. Los aprendices que participaron en este último tipo de procedimiento se desempeñaron significativamente mejor que aquellos que no participaron en ninguna forma de ED.

Shabani (2017) estudió el posible efecto de dos intervenciones pedagógicas en la comprensión lectora de aprendices del inglés como lengua extranjera en Irán. Para establecer que los participantes tuvieran un nivel de dominio del idioma equivalente, se administró una prueba de ubicación (*Oxford Placement Test*) y se seleccionaron 45 aprendices de nivel elemental, los cuales fueron distribuidos al azar en dos grupos experimentales: evaluación dinámica (grupo ED) y organizadores gráficos (OG) y un grupo control (GC). En cada grupo había 15 estudiantes. Según los resultados de una prueba previa de comprensión de lectura, no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los tres grupos. Por lo tanto, consideraron que los grupos eran homogéneos en términos de dicha destreza. Como parte de la intervención del grupo ED, el mediador proporcionó mediación individualizada que incluía sugerencias, pistas, explicaciones, etc. de forma significativa cuando era necesario. A través de la mediación, trató de ayudar a los aprendices de manera óptima, prestando atención a las áreas problemáticas detectadas a partir de la prueba previa y a los problemas adicionales que se revelaron durante las interacciones. El mediador también alentó a los estudiantes a pedir la ayuda si así lo requerían. Durante la intervención del grupo OG, los participantes recibieron instrucción sobre cómo elaborar y utilizar organizadores gráficos y por qué vale la pena aprender dicha estrategia. Durante la primera fase, el instructor les mostró a los estudiantes cómo elaborar un organizador gráfico para textos de estructura secuencial.

La segunda fase consistió en la práctica guiada: los estudiantes sugerían qué información agregar en cada sección y explicaban por qué o elaboraban organizadores en grupo bajo la guía y supervisión del instructor. Finalmente, en la tercera fase, los participantes aplicaban la estrategia individualmente (de forma independiente). Al final de cada sesión, los estudiantes contestaban preguntas tipo test sobre los textos. Una vez culminadas las intervenciones pedagógicas, los participantes presentaron una prueba posterior de comprensión de lectura en inglés. Según los resultados de dicha prueba, los estudiantes del grupo DA tuvieron un desempeño superior al de los del grupo OG y al grupo de control. La investigadora concluye que esto probablemente se deba a que “their reading abilities can be more accurately assessed which can, in turn, lead to higher level of reading performance.” (p. 553).

3.5 Implicaciones del estado de la cuestión

Los estudios citados en el apartado anterior versan sobre la evaluación de las habilidades de comprensión lectora en una LA. Si comparamos los objetivos de dichos estudios, encontramos que mientras Kozulin y Garb (2002) se plantearon explorar la viabilidad de implementar un procedimiento de ED de la comprensión de lectura en una L2, estudios posteriores se proponían indagar el efecto de implementar procedimientos de ED con aprendices de diversos niveles de suficiencia, y explorar si ese efecto era duradero. Otros estudios exploraron la viabilidad de implementar procedimientos de EDC. A partir de 2015, se han realizado algunas investigaciones cuyo objetivo es comparar el efecto de diferentes enfoques, formatos y modalidades de ED en el desarrollo de la comprensión lectora de lenguas adicionales.

En casi todas las investigaciones reseñadas, los participantes eran aprendices de inglés, excepto en el estudio de Poehner *et al.* (2015) cuyos participantes eran aprendices de chino y en el estudio de Poehner y Van Compernelle (2013), cuya participante es aprendiz de francés. La mayoría de los estudios se llevaron a cabo en Irán, mientras que los trabajos de Wang y Chen (2016) y de Yang y Qiang (2017) se realizaron en China, los estudios de Kozulin y Garb (2002, 2004) se llevaron a cabo en Israel y los de Poehner *et al.* (2015) y Poehner y Van Compernelle (2013), en los Estados Unidos. El número de participantes de los estudios descritos va desde menos de una decena hasta más de trescientos, lo cual depende principalmente del enfoque y de la modalidad de ED adoptados.

En lo que respecta a los procedimientos de ED implementados se observa una importante variabilidad. Algunos de ellos proporcionan mediación bajo diferentes enfoques (interaccionista o intervencionista), empleando diferentes formatos (sándwich o pastel), y a través de modalidades diferentes (individual o grupal, oralmente o por escrito, en papel y lápiz o en formato digital). La variabilidad de procedimientos demuestra que la ED puede adaptarse al contexto y a las condiciones en las que se plantee su implementación. De forma elocuente, Lantolf y Poehner (2010) plantean lo siguiente:

DA is not a pre-specified technique or method of assessing that must be followed in a prescribed manner, but in fact is a way of reconceptualizing the relationship between teaching, assessment and development, and therefore its realization must take account of the immediate instructional context (p. 27).

En lo que concierne a los resultados y conclusiones, todas las investigaciones reportan una mejora en el desempeño de los aprendices gracias a la mediación que reciben. Esta diferencia entre el desempeño independiente y el desempeño con apoyo es lo que se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP). Por lo tanto, los estudios reportados aportan evidencia a favor de que, a diferencia de la evaluación tradicional, la ED no solo revela información sobre las habilidades que ya se han desarrollado, sino también sobre aquellas que se encuentran en proceso de desarrollo o habilidades emergentes. Los resultados de las investigaciones citadas además muestran que los aprendices sacan provecho de la mediación en diferente grado, lo cual a su vez indica que la ED es capaz de revelar diferencias con relación al potencial de aprendizaje de los estudiantes. Los estudios también apuntan hacia las ventajas de ofrecer mediación personalizada como parte de un enfoque interaccionista. Este tipo de mediación es la que permite adecuar la mediación de manera más precisa a la ZDP de los aprendices. Sin embargo, otros enfoques y modalidades también resultan efectivos para evaluar y promover el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y ofrecen la ventaja de atender un mayor número de aprendices. La uniformidad de estos resultados generales se debe a que, indistintamente de la variedad de procedimientos seguidos, los investigadores han sido fieles a los principios sobre los cuales se fundamenta la ED: integrar la instrucción como parte del proceso de evaluación y tomar en cuenta la respuesta del aprendiz a dicha intervención (Lidz, 2014).

En su estudio, Abdolrezapour (2017) compara la implementación de la ED bajo un enfoque interaccionista con una modalidad de ED que involucra las emociones. Resulta ineludible relacionar dicha modalidad con los criterios de la experiencia de aprendizaje mediado propuestos por Feuerstein *et al.* (1979). Según dicha teoría, para promover las experiencias de aprendizaje mediado, la mediación no solo implica involucrar los factores cognitivos, sino también los afectivos.

Algunos investigadores que han adoptado la modalidad de EDC administraron una prueba para detectar los tipos de dificultades que los aprendices experimentan a la hora de leer textos en inglés (reconocer la idea principal, hacer inferencias, etc.). Sin embargo, no reportan de qué manera la implementación de la ED ha incidido sobre cada una de estas subdestrezas. En este punto, debemos retomar la insistencia de Poehner *et al.* (2015) de no considerar solamente la puntuación global que obtienen los aprendices, sino aprovechar los resultados con relación a los diferentes subcomponentes de la habilidad de comprensión lectora que se puede obtener como parte de la EDC. Tales datos sobre el perfil de los aprendices con relación a su desarrollo de la LA constituyen una información diagnóstica más detallada que permite guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a futuro.

Consideramos importante destacar que, de todos los estudios reseñados, solamente la investigación realizada por Yang y Qiang (2017) exploró la percepción de los aprendices con relación al procedimiento de ED implementado. Resulta interesante conocer la opinión de los aprendices con relación a la ED, ya que el insumo que ellos aportan también puede ser muy útil para diseñar intervenciones futuras.

3.6 Recapitulación

En este capítulo nos centramos en la ED como un enfoque pedagógico que integra la evaluación y la instrucción con el propósito de revelar las habilidades desarrolladas y emergentes de los aprendices en diversos ámbitos. Presentamos un recuento de las ideas que, según Haywood (2012), dieron cabida a este tipo de evaluación y hemos establecido las diferencias entre la ED y otras formas de evaluación con base en la forma en la que se concibe la relación entre la evaluación y la instrucción en el marco de la teoría sociocultural. Describimos diversos procedimientos de ED y citamos algunas investigaciones sobre la ED en el ámbito del aprendizaje de lenguas adicionales.

Adicionalmente, y dada su relevancia para esta investigación, presentamos diversos estudios sobre la ED de la comprensión lectora en una LA y comentamos algunas implicaciones del estado de la cuestión de esta línea de investigación.

En el siguiente capítulo describiremos el contexto pedagógico en el cual se implementó la intervención pedagógica basada en la ED. Posteriormente, a partir de esa descripción plantearemos el problema, los objetivos generales y específicos del estudio que aquí reportamos y formularemos las preguntas investigación.

PARTE II

CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO
DEL ESTUDIO

4. CONTEXTO

En este capítulo describimos el contexto pedagógico en el que se llevó a cabo esta investigación: el *Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico* (PLICT) impartido por el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (USB) (Universidad Simón Bolívar, 2010). Para situar el PLICT dentro de un marco más amplio, comenzaremos presentando el contexto global en el cual se enmarca este estudio. Como parte de dicho contexto, destacamos la importancia que, desde mediados del siglo pasado, ha cobrado el inglés como lengua para la comunicación internacional, especialmente en el campo de la ciencia y la tecnología (Barracough, 2009). Tal situación ha convertido el dominio del inglés en un objetivo educativo esencial para aquellos que no tienen el inglés como primera lengua, en particular para quienes aspiran a convertirse en profesionales en áreas científicas y tecnológicas. En respuesta a estas circunstancias, la enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE), surgió como una rama de la enseñanza de lenguas que se ocupa de atender las necesidades específicas de los aprendices que requieren una lengua adicional (LA) para desenvolverse en un entorno profesional o en una disciplina académica particular.

La descripción del contexto global constituye el telón de fondo del contexto institucional de esta investigación. La Universidad Simón Bolívar es un centro de educación superior orientado hacia la formación profesional en diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Dado el panorama antes descrito, los planes de estudio de los grados que se imparten en la USB contemplan la enseñanza de LFE. Desde el punto de vista institucional, el PLICT forma parte de las asignaturas obligatorias del Ciclo Básico de ocho grados en distintas ramas de la ingeniería y de cuatro grados en ciencias básicas. El Departamento de Idiomas es la unidad académica encargada de implementar dicho programa a través de la Sección de Inglés Científico y Técnico.

Luego de presentar el contexto global y el institucional, nos centraremos en el contexto pedagógico concreto de nuestro estudio. Primero, trataremos algunos aspectos generales del programa. En segundo lugar, describiremos el perfil de los aprendices y de los docentes. En tercer lugar, expondremos con mayor detalle la estructura, los objetivos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias metodológicas, los materiales didácticos y el

sistema de evaluación de las asignaturas que componen el PLICT. Seguidamente, enfocaremos nuestra atención sobre las pruebas de logro de comprensión lectora que se emplean en dicho programa como procedimiento estandarizado de evaluación. En esa sección haremos referencia a las circunstancias que dieron origen a su uso, las cuales, como veremos más adelante, determinaron algunas de sus características. Además de describir las pruebas de logro, discutiremos los procedimientos para elaborarlas y administrarlas, así como para su corrección y posterior revisión con los aprendices.

4.1 Contexto global

En calidad de habitantes de un mundo globalizado y como miembros de sociedades modernas y multilingües, se espera que seamos capaces de comunicarnos en más de una lengua (Grabe y Stoller, 2013). Las redes mundiales y los negocios internacionales hacen del dominio de diversas lenguas, particularmente del inglés, una de las habilidades requeridas para interactuar en diversos ámbitos y para insertarse en el mercado laboral (Liao y Chen, 2012). Por ende, en un mundo competitivo como el actual, conocer al menos una LA constituye una meta de formación indispensable desde el punto de vista personal y profesional.

Para atender las necesidades lingüísticas de los aprendices en los diversos ámbitos profesionales, la enseñanza de las lenguas con fines específicos (LFE) emerge en la década de los años 60 del siglo pasado, como “an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (Hutchinson y Waters, 1987; p. 19). En otras palabras, un programa de enseñanza de lenguas con fines específicos parte de las necesidades de los aprendices para aprender una lengua. Esta definición no permite establecer una clara distinción entre un programa de LFE y un programa de lenguas con fines generales. En efecto, esa parece ser la noción que Hutchinson y Waters (1987) desean recalcar al afirmar lo siguiente:

ESP is *not* different from any other form of language teaching, in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning. Though the content of learning may vary there is no reason to suppose that the processes of learning should be any different for the ESP learner than for the General English learner. (Hutchinson y Waters, 1987; p. 18 [cursiva en el original])

Aunque concordamos con esta idea, consideramos que es posible caracterizar la enseñanza de las LFE de una manera más precisa. Por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* aporta la siguiente definición:

La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. (AA. VV., 2008; p. 205)

Como parte del amplio panorama global, nos interesa destacar el rol preponderante que desempeña el inglés en la comunicación de la comunidad científica internacional (Barracough, 2009). El hecho de que la bibliografía especializada en las áreas de ciencia y tecnología se publique mayoritariamente en inglés (Tardy, 2004) tiene implicaciones concretas para los investigadores y académicos cuya primera lengua no es el inglés, ya que deben estar en capacidad de acceder a la información correspondiente a sus áreas de interés y también de publicar en revistas especializadas en lengua inglesa (Barracough, 2009). A propósito de esta situación, Musikhin (2016) opina que “English communication for scientists and engineers whose native language is not English has become as important as their major related abilities” (p. 29). No ahondaremos sobre las dificultades que experimentan los investigadores que no son angloparlantes a causa del predominio del inglés como lengua para la publicación en el ámbito científico y tecnológico (Barracough, 2009; Bocanegra-Valle, 2014; Tardy, 2004; Uzuner, 2008) a pesar de considerar que es un tema que merece la pena ser discutido. Para efectos de esta investigación, nos interesa resaltar la relevancia que tiene actualmente la capacidad para comprender y producir textos en inglés, “as English continues to spread, not only as a global language but also as the language of science, technology and advanced research” (Grabe y Stoller, 2013; p. xiv).

En lo que atañe al ámbito educativo, específicamente a la educación superior, Tsai y Chang (2014) sostienen que el desarrollo de las habilidades de lectura en inglés es una meta esencial de la formación en el sector científico y tecnológico, puesto que esta destreza contribuye al desarrollo profesional y a mejorar las posibilidades de empleo de los egresados. Lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad para comprender textos en inglés correspondientes a sus futuras áreas de especialidad les brinda la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y de estar al día en sus respectivas disciplinas. Del mismo

modo, Lutjeharms (1997) señala la conveniencia de que los aprendices desarrollen la capacidad de comprender textos en inglés como parte de su formación vocacional (*vocationally-oriented language learning*), ya que de esa manera contarán con una herramienta para continuar aprendiendo y para mantenerse actualizados en su campo. La autora añade que, si los aprendices desarrollan esta destreza, también puede servirles de apoyo en el desarrollo de las otras destrezas lingüísticas en inglés en el ámbito profesional.

Desde esta perspectiva global, podemos decir que el PLICT es un programa de enseñanza de lenguas con fines específicos dirigido a estudiantes universitarios, cuyo objetivo es promover el desarrollo de una destreza específica (la lectura) en una lengua concreta (el inglés) en un campo determinado, pero amplio a la vez (el ámbito de la ciencia y la tecnología). Capacitar a los estudiantes que cursan grados en ingeniería y ciencias básicas para que puedan leer y comprender textos en inglés correspondientes a sus respectivas disciplinas forma parte de un propósito más amplio: la formación integral de futuros profesionales en dichas áreas del saber. A continuación, nos aproximamos al entorno académico en el cual se imparte el PLICT con el objeto de describir los rasgos más resaltantes de ese contexto.

4.2 Contexto institucional

La Universidad Simón Bolívar (USB) es una institución pública venezolana creada a finales de la década de los 60 con el propósito de atender la creciente demanda de formación profesional y de fomentar la creación y difusión de conocimientos en disciplinas clave para el crecimiento económico y social del país. Según el artículo 1º del decreto presidencial, la USB se creó “como instituto experimental de educación superior destinado a implantar los estudios y las investigaciones de carácter científico, tecnológico y humanístico que requiera el desarrollo del país” (Presidencia de la República de Venezuela, julio 1967).

La USB cuenta con dos sedes: la sede de Sartenejas y la del Litoral. La sede de Sartenejas está ubicada en un valle del mismo nombre, situado a las afueras de Caracas en el estado Miranda. La sede del Litoral se encuentra en el valle de Camurí Grande, cerca de la costa

del estado Vargas. Actualmente, en la sede de Sartenejas se imparten 18 grados: cuatro de ellos en áreas de ciencias básicas (Química, Matemática, Física y Biología), doce en ciencias aplicadas (diez ramas de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo) y dos en ciencias sociales y administrativas.

El carácter experimental de la USB hace referencia a su estructura organizativa. A diferencia de las demás universidades venezolanas, las cuales están organizadas por facultades, la USB posee una estructura matricial. Por un lado, cuenta con seis decanatos (de Estudios Generales, de Estudios Profesionales, de Estudios Tecnológicos, de Estudios de Postgrado, de Investigación y Desarrollo y de Extensión) con sus respectivas coordinaciones. Estas unidades se encargan de diseñar, planificar, coordinar y evaluar los programas de enseñanza, investigación y extensión. Es decir, que las asignaturas que conforman los planes de estudio pertenecen a cada una de las coordinaciones de los programas de estudios respectivos. Por otro lado, hay cuatro divisiones (de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Ciencias Sociales, de Ciencias Biológicas y de Ciencias y Tecnologías Administrativas e Industriales), cada una de las cuales agrupa diversos departamentos académicos, a los cuales están adscritos los miembros del personal docente e investigador. Estas unidades, junto con la Unidad de Laboratorios se encargan de la ejecución de los referidos programas.

Como parte del modelo de organización matricial, los decanatos y sus respectivas coordinaciones son las unidades que toman las decisiones con relación a los planes de estudios que se imparten en la USB, mientras que los departamentos son las unidades responsables de implementarlas. En un estudio sobre planificación educativa y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas adicionales a nivel universitario en el mismo contexto institucional de esta investigación, Pereira (2013) señala que este modelo constituye un ejemplo de planificación educativa descendente, según la cual unas instancias definen una política en particular, para que luego otras instancias se encarguen de su implementación.

Para ingresar a la USB, los aspirantes deben superar el proceso de admisión interno en el que se pondera el promedio de calificaciones de los aspirantes en educación secundaria y la calificación obtenida en el examen de admisión en el cual se evalúan las habilidades verbales, las habilidades numéricas y espaciales y los conocimientos básicos en

matemáticas, física y química. Alternativamente, los aspirantes pueden optar a las plazas reservadas para ingresar mediante un proceso de admisión externo a la institución denominado Sistema Nacional de Ingreso. Esas plazas son asignadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) —una oficina técnica del Consejo Nacional de Universidades— tomando en cuenta el promedio de calificaciones en educación secundaria, la condición socioeconómica, la ubicación geográfica y las actividades comunitarias de los aspirantes.

Los grados universitarios tienen una duración de cinco años y están divididos en dos ciclos: el Ciclo Básico y el Ciclo Profesional. El Ciclo Básico corresponde al primer año de estudios y el Ciclo Profesional corresponde a los cuatro años restantes. El último año del Ciclo Profesional se dedica a la realización de un Proyecto de Grado o a un Proyecto de Práctica Industrial. Los cursos académicos inician en el mes de septiembre y culminan en el mes de julio. Un curso consta de tres períodos lectivos que tienen una duración de doce semanas cada uno.

Desde el punto de vista institucional, el Programa de lectura de Inglés Científico y Técnico (PLICT) pertenece a la Coordinación del Ciclo Básico del Decanato de Estudios Generales, ya que forma parte del Ciclo Básico del plan de estudios de ocho de los diez grados en ingeniería (Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Geofísica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Computación e Ingeniería de Producción) y de los cuatro grados en Ciencias Básicas (Licenciatura en Biología, Licenciatura en Física, Licenciatura en Matemática y Licenciatura en Química). A su vez, el PLICT es impartido por docentes adscritos al Departamento de Idiomas, el cual forma parte —junto con otros siete departamentos³— de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

El Departamento de Idiomas, instituido el 4 de octubre de 1972, es una unidad académico-administrativa dedicada a “integrar los recursos humanos y materiales necesarios para la planificación y ejecución de las actividades de docencia, investigación y extensión en el campo de las lenguas extranjeras” (www.id.usb.ve). Está estructurado en cuatro

³ Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Sociales, Diseño, Arquitectura y Artes Plásticas, Filosofía, Lengua y Literatura y Planificación Urbana.

secciones, a saber: Sección de Inglés Científico y Técnico (ICT), Sección de Inglés con Fines Específicos (IFE), Sección de Idiomas con Fines Comunicativos (IFC) y Sección de Estudios Generales (EGE). La Sección de ICT se encarga de implementar el PLICT. Esta sección cuenta con un Jefe de Sección, quien la coordina, y cuatro equipos de trabajo que se ocupan de diversas funciones:

1. Comisión de Ubicación: elabora y coordina la administración de la prueba de ubicación al inicio del curso, con base en cuyos resultados se ubica a los estudiantes de nuevo ingreso en el nivel más adecuado o se les exime de cursar las asignaturas que componen el programa.
2. Comisión de Materiales: se ocupa de coordinar la elaboración de los materiales, (la selección de textos, el diseño de los ejercicios y actividades) así como de diseñar y producir los manuales para las asignaturas del PLICT.
3. Comisión de Exámenes: se encarga de construir y coordinar la administración de las pruebas de logro de comprensión lectora que forman parte de la evaluación de los estudiantes que cursan el PLICT.
4. Banco de Ítems: es responsable del almacenamiento de los ítems que se utilizan en las pruebas de logro, así como de llevar a cabo el análisis estadístico y de mantener al día el registro de los datos obtenidos a través de dichas pruebas en cada una de sus administraciones.

4.3 Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico

El PLICT consta de tres asignaturas: Inglés Científico y Técnico I (ICT I), Inglés Científico y Técnico II (ICT II) e Inglés Científico y Técnico III (ICT III) que se imparten de manera consecutiva a lo largo del primer curso académico. Cada una tiene una duración de 48 horas (4 horas semanales). El objetivo del programa es que los aprendices desarrollen de forma progresiva un conjunto de destrezas de lectura con el fin de mejorar su comprensión de textos de carácter científico y técnico en inglés (Universidad Simón Bolívar, 2010). Las asignaturas que componen el programa son obligatorias, puesto que se considera que las destrezas adquiridas serán de utilidad para los estudiantes, en su mayoría hispanohablantes, al consultar fuentes bibliográficas de las asignaturas correspondientes al Ciclo Profesional de sus estudios universitarios.

Como ya hemos dicho, al inicio del curso se administra una prueba de ubicación (o prueba de nivel) a toda la cohorte de forma masiva. De acuerdo con la normativa correspondiente, según los resultados que obtengan en dicha prueba, los estudiantes son ubicados en la asignatura más adecuada a su nivel, o son eximidos de cursar las tres asignaturas (Berríos, 2013). Los estudiantes asignados a ICT I, deben cursar dicha asignatura durante el primer trimestre del Ciclo Básico⁴. Aquellos que hayan sido asignados a ICT II o a ICT III, deberán esperar al período correspondiente para cursarlas. La figura 2 muestra la secuencia en la que se imparten las asignaturas del PLICT. En la parte superior de la figura, se muestra la secuencia regular, denominada así porque es la que se ajusta al lapso establecido en los planes de estudio para completar el PLICT. Como se aprecia en la parte inferior de la figura, en el segundo trimestre del curso académico se inicia nuevamente el PLICT. Esta secuencia procede de forma paralela a la regular —de allí su nombre— y está concebida para atender a los estudiantes que se han desfasado de las asignaturas regulares por algún motivo (p. ej. aquellos que ingresan por equivalencia o que han suspendido una de las asignaturas de la secuencia regular).

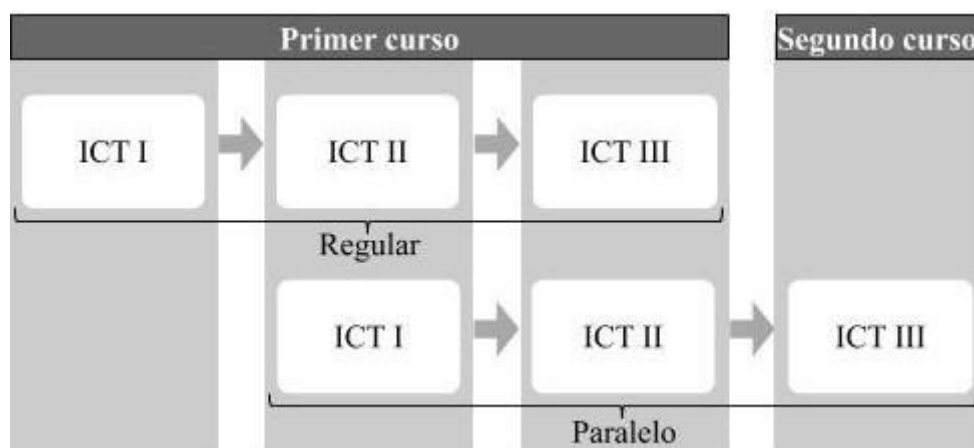


Figura 2. Secuencia de las asignaturas del PLICT en el período regular y paralelo.

4.3.1 Perfil de los aprendices del PLICT

La mayoría de los estudiantes que cursan el Ciclo Básico en la USB son jóvenes hispanohablantes de unos 17 a 20 años que provienen de centros educativos públicos o privados. Puesto que ya saben leer en su lengua materna, cuentan con los denominados

⁴ Según la normativa relativa al régimen de estudios, durante el primer trimestre del primer curso, no está permitido el retiro de las asignaturas indicadas en el plan de estudios para ese período.

general mapping principles que se adquieren a través de las experiencias de procesamiento de la lengua (Koda, 2009). Dichas nociones están disponibles para el desarrollo de la lectura en otras lenguas, en este caso, el inglés. Respecto al nivel de competencia lectora en su lengua materna, como dijimos, los estudiantes que ingresan a la USB por medio del proceso interno han superado la prueba de admisión, la cual incluye una sección de habilidades verbales, la cual está compuesta por textos en español con preguntas de comprensión lectora.

El hecho de que los aprendices del PLICT tengan la misma lengua materna puede resultar ventajoso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas maneras. Por ejemplo, en relación con la distancia ortográfica entre las lenguas involucradas en el desarrollo de las destrezas de lectura (Koda, 2009), el español y el inglés tienen sistemas de escritura alfabéticos y comparten prácticamente el mismo alfabeto. Puesto que los aprendices del PLICT comparten la misma lengua materna, cabe suponer que no habrá mucha variación en cuanto al tipo y al grado de dificultades que podrían encontrar como producto de la distancia ortográfica entre ambas lenguas. Una situación similar ocurre con respecto al conocimiento léxico, ya que los aprendices pueden sacar provecho de la instrucción en el reconocimiento de cognados, tanto verdaderos como falsos, entre ambas lenguas.

Dada sus implicaciones en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora, resulta clave conocer el nivel de suficiencia en inglés de los estudiantes que cursan el PLICT. Puesto que Inglés es una asignatura obligatoria durante los cinco años de educación secundaria, todos nuestros estudiantes han cursado dicha asignatura antes de ingresar a la USB. No obstante, su nivel de suficiencia en dicha lengua puede ser muy variado. Por ello, la distribución de los aprendices en distintos niveles de entrada con base en los resultados de la prueba de ubicación contribuye en buena medida a atender las necesidades de los aprendices en función sus competencias de comprensión lectora en inglés al inicio del curso. De acuerdo con los datos del proceso de ubicación correspondientes al período comprendido entre 2005 y 2012, del total de estudiantes que se inscriben en el PLICT cada curso —aproximadamente mil doscientos—, en promedio 23 % son eximidos de cursar todas las asignaturas que conforman el programa. Aproximadamente, 56 % de los estudiantes inscritos en el primer curso son asignados a ICT I. Dicho porcentaje incluye 8 % de los estudiantes que no presentan la prueba de

ubicación. En el segundo trimestre, se incorpora al PLICT 11 % de estudiantes del primer curso que han sido asignados a ICT II. Por último, 10 % de los estudiantes de primer año cursan solamente ICT III (Berríos, 2013).

Con base en los datos de la prueba de ubicación, Berríos (2013) divide a los estudiantes asignados a ICT I en tres subcategorías. En la categoría ‘ausentes’ agrupa a los estudiantes que no presentaron la prueba. Los ‘regulares’ son aquellos que obtuvieron una puntuación por debajo del punto de corte requerido para ser ubicados en ICT II, pero cuyo desempeño en la prueba hace suponer que no deberían experimentar mayores dificultades para superar la asignatura. Por último, en el grupo denominado ‘sub-umbral’ se encuentran los estudiantes que no cuentan con el umbral mínimo requerido para superar el curso, por lo que requieren atención especial por parte de los docentes, quienes les brindan orientaciones, materiales y actividades complementarias para superar esta situación. Según los registros históricos de la prueba de ubicación, en 2002, aproximadamente la mitad de los estudiantes ubicados en ICT I contaban con el umbral mínimo requerido. Sin embargo, en administraciones más recientes, la proporción ha cambiado y estos estudiantes ahora representan apenas un tercio de los que cursan dicha asignatura.

En el capítulo sobre la lectura en una LA, resaltamos la importancia del conocimiento de vocabulario para poder comprender textos en una lengua que no es la propia. Por tanto, resulta clave contar con datos sobre el estatus de los aprendices que ingresan al PLICT a este respecto. Un grupo de docentes e investigadoras del PLICT llevaron a cabo un estudio comparativo sobre diversos enfoques para la adquisición de vocabulario con el fin de promover la lectura efectiva en una LA (Llinares *et al.*, 2008). A partir de los datos que obtuvieron mediante una prueba previa de conocimientos de vocabulario en inglés, Llinares *et al.* (2008) concluyen lo siguiente:

The results of this study show that students entering the first course of the EST reading program at Universidad Simón Bolívar in Caracas, Venezuela have a level of vocabulary knowledge far from what researchers have described as necessary to read science and technology texts. In many cases the scores are so low that it would be unrealistic to expect these subjects to successfully apply certain vocabulary strategies such as guessing meaning from context or using a monolingual L2 dictionary, strategies taught in the first reading course. (p. 63)

En lo concerniente a otros rasgos de los aprendices, tenemos que los estudiantes que ingresan a los grados en ingeniería y ciencias básicas lógicamente tienen interés por temas

correspondientes a dichas áreas del saber y cuentan con conocimientos básicos en diversas disciplinas. Esta cualidad es importante, puesto que, como vimos en el capítulo sobre la lectura en una LA, contar con conocimientos previos sobre los temas que se tratan en los textos favorece su comprensión. Sin embargo, puesto que los temas de las lecturas y los intereses particulares de los aprendices pueden ser muy variados, no se puede asumir que todos los aprendices cuentan con suficientes nociones como para comprender fácilmente la variedad de textos utilizados en el PLICT. Más adelante abordaremos el tema de los materiales de instrucción empleados en el programa.

4.3.2 Perfil de los docentes del PLICT

La descripción del perfil profesional solicitado para impartir las asignaturas del PLICT especifica que los aspirantes a dicho cargo académico deben tener un excelente dominio del inglés, haber culminado o estar en una etapa avanzada de estudios de cuarto nivel en lingüística aplicada, enseñanza de lenguas o áreas afines y contar con experiencia docente en inglés. Además de esos requisitos indispensables, se espera que estén capacitados en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación con propósitos pedagógicos. Según el cargo al cual aspiren, también deberán demostrar capacidad para llevar a cabo labores de investigación y de extensión. Adicionalmente, la selección de los miembros del personal académico del Departamento de Idiomas contempla criterios actitudinales. Según el Reglamento Interno del Departamento de Idiomas (2002), los miembros de dicha unidad comparten valores clave tales como la preparación, la responsabilidad, la colaboración, el compromiso, la creatividad y el deseo de aprender. En lo concerniente a los docentes del PLICT, es fundamental que muestren una actitud muy positiva hacia la lectura, entusiasmo por el saber e interés por las diferentes áreas del conocimiento científico y tecnológico. Los docentes que dictan las asignaturas del PLICT por primera vez pasan por un proceso de inducción con relación a los fundamentos teóricos y a los aspectos prácticos del programa. Generalmente, el Jefe de la Sección de ICT se encarga de llevar a cabo esta labor de acompañamiento y supervisión.

A continuación, comentamos algunos aspectos específicos de las tres asignaturas que componen el PLICT. Con esto nos proponemos complementar las descripciones oficiales de cada una de dichas asignaturas (*ver* Anexos 2, 3 y 4) en las que se exponen los objetivos generales y específicos, se ofrece una relación detallada de los contenidos y una breve

descripción de las estrategias metodológicas, de los materiales didácticos y del sistema de evaluación de cada una de las asignaturas.

4.3.3 Objetivos y contenidos de las asignaturas del PLICT

En lo que respecta a los objetivos y contenidos, en ICT I, se hace hincapié en el desarrollo del reconocimiento rápido y automático del significado de las unidades léxicas de alta frecuencia (*General Service List of English Words*) y del léxico semiespecializado (*Academic Word List*) comúnmente utilizado en textos de carácter científico y tecnológico en inglés. Además, se practica la lectura intensiva con el fin de que los aprendices desarrollen destrezas de lectura tanto de bajo como de alto nivel y que amplíen su repertorio estratégico. Asimismo, se llevan a cabo actividades de reflexión y de discusión sobre los procesos de pensamiento y sobre las estrategias de comprensión lectora en una LA, con el fin de promover el desarrollo de la conciencia metacognitiva.

En ICT II, los aprendices continúan poniendo en práctica las destrezas trabajadas en la asignatura anterior e incorporan nuevas destrezas. Del mismo modo, se procura que continúen desarrollando sus competencias lingüísticas en inglés a través de la lectura y de otras actividades que a su vez fomenten su comprensión lectora. Un objetivo central de esta asignatura es que los aprendices sean capaces de identificar las formas de estructurar el discurso en textos de tipo expositivo-explicativo. Para fomentar el desarrollo de esta destreza y también como herramienta para resumir información del texto, se practica el uso de diversos organizadores gráficos.

Por último, el énfasis de ICT III está en desarrollar destrezas de lectura de textos argumentativos. Esta asignatura además difiere de las anteriores en que los contenidos se organizan en torno a unidades temáticas (Origen del Universo, Evolución, Inteligencia Artificial y Desarrollo Sostenible). Puesto que los textos se relacionan unos con otros, es posible establecer comparaciones entre ellos y promover la lectura crítica.

4.3.4 Sesiones de clase

Durante las sesiones de clases se practica la lectura intensiva centrada en destrezas y centrada en textos (Nuttall, 2005). Como parte de las dinámicas de clase, se fomenta la interacción de los aprendices mediante el trabajo en parejas y en grupos o a través de discusiones que involucran a toda la clase. Estos intercambios principalmente ocurren

durante las fases de pre- y poslectura, ya que por lo general los estudiantes trabajan de forma individual durante la fase de lectura.

En línea con los principios de Williams (1986) y las recomendaciones de Nuttall (2005) comentados en el marco teórico, en las clases del PLICT, los textos se conciben como vehículos de información, y no como como objetos lingüísticos. En otros términos, al abordar los textos en el aula solamente nos centramos en los aspectos lingüísticos en la medida en que sean necesarios para ayudar a los aprendices a comprender el texto o porque esas nociones les servirán para abordar otros textos en el futuro.

Con relación al uso del inglés por parte del docente durante las sesiones de clase, la norma general que se aplica es “tanto como sea posible” (*ver* Anexos 2, 3 y 4). Esto implica que corresponde al docente emplear su criterio a este respecto para ajustarse a las condiciones particulares de cada lección. En lo que concierne a los aprendices, aunque se les anima a utilizar el inglés durante las sesiones, se les informa que pueden expresarse en español oralmente o por escrito en las actividades de clase y en las evaluaciones, ya que el desarrollo de las destrezas de producción oral o escrita no forma parte de los objetivos del programa.

El Departamento de Idiomas dispone del Laboratorio de Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadoras (AIAC), el cual consta de dos aulas dotadas de equipos multimedia. Dichos espacios pueden ser utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase o por los aprendices que deseen o requieran realizar actividades de refuerzo de forma autónoma durante las horas de acceso libre. El AIAC cuenta con materiales relacionados con los contenidos del curso. Algunos materiales están subtítulados en inglés y otros cuentan con el guion impreso, para aquellos aprendices que quieran leerlo mientras escuchan la información.

4.3.5 Materiales didácticos

Como hemos mencionado, uno de los equipos de trabajo de la Sección de ICT se encarga de la elaboración de los materiales didácticos que hacen las veces de libros de texto en cada una de las tres asignaturas del curso. Llinares *et al.* (2008) refieren que la decisión de crear materiales propios en este contexto obedeció a que “most commercial materials are geared for students that come from different linguistic and cultural backgrounds, while

students in this program are all native Spanish speakers” (p. 56). Dada esta condición, los ejercicios incluidos en los manuales del PLICT se elaboran atendiendo las necesidades particulares de nuestros aprendices. A propósito de la conveniencia de elaborar materiales propios, Musikhim (2016) comenta que a causa de la rapidez con la que se producen avances en los diversos ámbitos de la ciencia y la tecnología, “it is impossible to use a particular textbook without the need for updates and some supplementary materials, especially when its content becomes outdated every two or three years” (p. 30).

El manual de cada asignatura del PLICT consta de dos partes; una se denomina *Focus on reading* y la otra, *Reading Selections* (St. Louis and Pereira, 2005). *Focus on reading* contiene información sobre el proceso de lectura y textos introductorios sobre las diferentes destrezas y estrategias que se ponen en práctica en cada asignatura, así como numerosos textos breves o fragmentos de textos (40 a 300 palabras) con ejercicios que se emplean para realizar actividades de lectura intensiva centrada en destrezas (Nuttall, 2005) En el Anexo 5 mostramos un ejemplo de este tipo de ejercicio.

El manual de ICT I incluye un apéndice en el que se exponen diversas estrategias para el aprendizaje de vocabulario y un glosario inglés-español compuesto por una selección de 940 palabras extraídas del *General Service List of English Words (GSL)* de West (1953) y del *Academic Word List (AWL)* de Coxhead (2000). La selección hecha por Cobas (2003) se presenta en tres sublistas: (1) 409 palabras correspondientes a la categoría de las 1-1000 familias de palabras más frecuentes, (2) 326 originalmente incluidas entre las 1001-2000 familias de palabras más frecuentes, y (3) 205 provenientes del AWL.

La sección del manual denominada *Reading Selections* está compuesta por textos auténticos sobre diversos temas con una longitud variable dentro de un rango aproximado de 215 a 1250 palabras (menos de una cuartilla a más de cuatro) con actividades diseñadas por profesores del PLICT para practicar la lectura intensiva centrada en textos (Nuttall, 2005). Algunas actividades tienen por objeto activar los conocimientos previos de los aprendices durante la fase de prelectura, otras están dirigidas a practicar destrezas específicas y a promover la comprensión del texto. Esta parte del manual incluye suficientes lecturas como para que el docente pueda escoger las que serán trabajadas en clase y las demás pueden ser asignadas como práctica fuera del aula. En el anexo 6, se encuentra un texto con sus respectivas actividades.

Las lecturas que se incluyen en esta selección son escogidas tomando en cuenta su temática, así como la relevancia y vigencia de sus contenidos. La Comisión de Materiales procura que haya un balance de temas correspondientes a diversas áreas de la ciencia y la tecnología. Una característica indispensable de los textos compilados es la autenticidad. Con textos auténticos nos referimos a aquellos que Hughes (2003) describe como “intended for native speakers” (p. 141). Los textos incluidos en esta parte del manual no han sido escritos —ni simplificados— para ser utilizados en contextos de aprendizaje del inglés como LA. Cuando establece las diferencias entre una clase de lengua y una clase de lectura, Nuttall (2005) señala que en una clase de lectura se emplean textos “that have been written to inform, to entertain, and so on: not to teach language” (p. 30).

La mayoría de las lecturas seleccionadas son artículos de divulgación científica extraídos de diarios o revistas no especializadas (*Discover*, *Scientific American*, etc.), de páginas en Internet tales como *Science in Action* (BBC World Service) o la sección dedicada a temas científicos de HowStuffWorks (<https://science.howstuffworks.com/>). Otras fuentes documentales son libros de texto en formato físico o digital u obras de referencia tales como *Encyclopædia Britannica* (<https://www.britannica.com/>). La razón para escoger textos provenientes de este tipo de fuentes para elaborar los materiales obedece al hecho de que los estudiantes a los que atiende el programa cursan su primer año de estudios, y no tienen conocimientos suficientes sobre su futura área de especialidad como para trabajar con textos procedentes de fuentes más especializadas.

En el manual de ICT III, además figuran artículos de opinión, reseñas de libros y resúmenes (*abstracts*) de artículos publicados en revistas especializadas de libre acceso. Con el propósito de fomentar la lectura extensiva por placer, el manual de esa asignatura también incluye diversos cuentos correspondientes al género de ciencia ficción. La inclusión de dichos materiales se fundamenta en un estudio realizado por Cartaya y Llinares (2006), en el cual compararon la dificultad léxica de cuentos pertenecientes al género de ciencia ficción y de una selección de textos de divulgación científica. Las autoras concluyen que ambos tipos de textos poseen características léxicas que se complementan, puesto que “unas poseen una mayor concentración de vocabulario de alta frecuencia, mientras que las otras tienen una mayor concentración de vocabulario académico” (p. 37). Además de la complementariedad de los rasgos léxicos de los textos

que analizaron, Cartaya y Llinares (2006) aluden al interés que producen el género de ciencia ficción entre los estudiantes del ICT III, para recomendar incluir historias pertenecientes a dicho género como parte del material de lectura de esa asignatura del PLICT.

4.3.6 Plan de evaluación

Según la descripción oficial de las asignaturas que componen el PLICT, un porcentaje de la calificación final de la asignatura corresponde a la valoración del profesor con base en diversas actividades de lectura realizadas en clase de forma individual, en pareja o en grupos o fuera del aula. El docente también puede administrar pruebas cortas de comprensión lectora. El porcentaje restante corresponde a dos pruebas de logro de comprensión lectora que se administran a todos los estudiantes inscritos en dichos cursos en dos momentos del período: la primera, a mediados de trimestre y la segunda, al final del trimestre. La proporción en la que se distribuyen estos porcentajes cambia según la asignatura. En ICT I e ICT II, el porcentaje que corresponde al profesor y a las pruebas de logro es el mismo (50 %). En ICT III, el porcentaje que corresponde a la evaluación del profesor es 60 % y el porcentaje de las pruebas de logro es 40 %.

4.4 Pruebas de logro del PLICT

Las pruebas de logro de comprensión lectora que se administran como parte de la evaluación del PLICT se diseñan con el propósito de medir el logro en el desarrollo de diversas destrezas de lectura en inglés por parte de los aprendices que cursan dicho programa. En el siguiente subapartado exponemos las circunstancias que motivaron su uso y las que provocaron la adopción del formato de preguntas de escogencia múltiple. Además, explicamos en qué consisten los ítems modulares y presentaremos el banco de ítems y el sistema de clasificación creados para apoyar la tarea de elaboración de las pruebas del PLICT. Posteriormente, describimos las fases de elaboración, administración, corrección, revisión con los aprendices y análisis de los resultados de las pruebas.

4.4.1 Orígenes de las pruebas de logro del PLICT

Desde sus inicios —en los años setenta— el PLICT estaba dirigido a unos mil estudiantes que se distribuían en unas treinta clases impartidas por alrededor de veinte profesores.

Dado el carácter masivo del programa, se estimó necesario adoptar un mecanismo de evaluación estandarizado a partir de un baremo común que permitiera comparar el nivel de logro de los estudiantes del PLICT (Berríos, 2013; Champeau, Marchi y Arreaza, 1994, 1997). En respuesta a esa necesidad, se creó la Comisión de Evaluación (ahora Comisión de Exámenes) para que elaborara las pruebas de logro del programa. En la USB, la administración de pruebas estandarizadas como parte de la evaluación de las asignaturas obligatorias del Ciclo Básico es una práctica común de los departamentos que imparten asignaturas del primer curso. Por esa razón, en la institución, este tipo de pruebas suelen denominarse ‘exámenes departamentales’.

Originalmente, las pruebas de logro del PLICT constaban de preguntas de respuesta abierta. Sin embargo, debido a las dificultades asociadas a su corrección, a que se estaba evaluando la producción escrita, además de la comprensión lectora y a la cantidad de estudiantes inscritos en el programa, a finales de los años setenta se decidió abandonar dicho formato de preguntas (Champeau *et al.*, 1994, 1997). El siguiente recuento nos permite conocer las razones por las que, luego de sopesar los aspectos a favor y en contra, se decidió adoptar el formato de elección múltiple para las pruebas de logro de comprensión lectora del PLICT.

En 1978 el Departamento de Idiomas comenzó a utilizar preguntas de escogencia múltiple. Luego de considerar sus ventajas y desventajas, se decidió que eran la forma más objetiva de medir únicamente la destreza de lectura en grupos grandes de alumnos. Este formato de preguntas resolvía los problemas de confiabilidad en la corrección y separaba la destreza de lectura de la escritura. Sin embargo, reconociendo también sus desventajas y limitaciones, se decidió restringir el valor de estos exámenes a un 50 % de la calificación final, permitiendo al profesor completarla con otro tipo de evaluaciones. (Champeau *et al.*, 1994; p. 28)

Generalmente, las pruebas de comprensión lectora que emplean el formato de escogencia múltiple constan de una selección de textos completos, cada uno de los cuales es seguido por varias preguntas. En nuestro caso, las pruebas de logro constan de ítems modulares. Un ítem modular se compone de un texto corto seguido de una pregunta de selección con tres opciones (Linares y Berríos, 1990, Berríos, Rojas, Cartaya y Casart, 2005). Este término fue propuesto por los profesores que integraban la Comisión de Evaluación a comienzos de la década de los ochenta (Donna Archibald, Pauline de Marín y Elías Foubert), para aludir al conjunto unitario que forma cada texto con su respectiva pregunta, la cual a su vez está compuesta por un enunciado (*stem*) y tres opciones (Berríos, 2013).

En la figura 3 se muestra un ejemplo de ítem modular y se identifican las partes que lo componen.

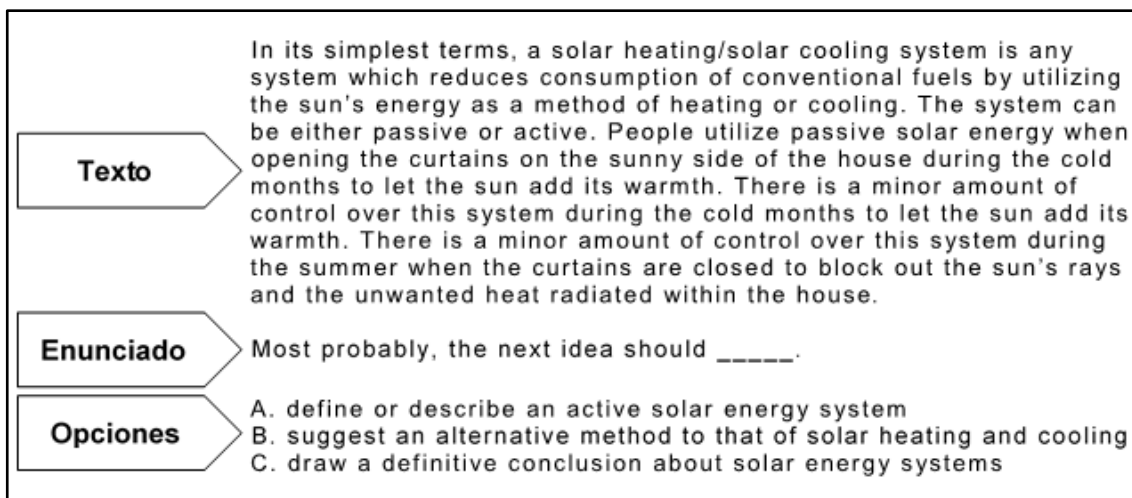


Figura 3. Ejemplo de ítem modular.

Berríos (2013) plantea las ventajas de emplear ítems modulares en las pruebas de logro de comprensión lectora de la siguiente manera:

Los ítems modulares disminuyen la interdependencia entre preguntas, es decir, la posibilidad de que más de una pregunta dependa de la comprensión de la misma información, con los problemas que esto conlleva: que la respuesta a una pregunta ayude a contestar otra o que no saber la respuesta de una pregunta implique que tampoco se sabe la de otra. Al permitir la inclusión de una mayor diversidad de lecturas, los ítems modulares introducen además un balance temático en el examen, disminuyendo así cualquier ventaja indebida que puedan tener algunos estudiantes en función de su conocimiento previo. Por último, en contraste con las preguntas tradicionales centradas alrededor de un solo texto, el orden de las preguntas modulares es mucho más flexible, prestándose para crear versiones alternas de la misma prueba cambiando el orden de presentación de las preguntas. (p. 53)

No obstante, tal como indican Champeau, *et al.* (1994) el uso de este tipo de ítems comporta “la dificultad de escribir una pregunta válida y confiable, que mida los objetivos requeridos, utilice un texto apropiado y tenga niveles de dificultad y discriminación aceptables” (p. 28). De allí que, desde que se adoptó dicho formato, los miembros del personal docente que imparten asignaturas del PLICT emprendieron la tarea de elaborar ítems modulares para las pruebas de logro. Pronto contábamos con una importante colección de ítems, por lo que la profesora Pauline Brachbill propuso la idea de almacenarlos en un banco de ítems automatizado (Champeau, *et al.*, 1994, 1997). Para poder acceder a los ítems y a los datos estadísticos asociados a cada uno de ellos a través

de diversos criterios de búsqueda, se hizo patente la necesidad de crear una taxonomía *ad hoc* para clasificarlos tomando en cuenta cada una de sus partes. El proyecto de creación de un banco de ítems se materializó gracias al diseño del programa computarizado *Item Bank 2.0*, encargado al ingeniero Pedro Gómez Ruzzo (Gómez, 1996) y al sistema de clasificación, producto del trabajo conjunto de las profesoras Cheryl Champeau, Giancarla Marchi y María Arreaza (Champeau, *et al.*, 1994, 1997).

Item Bank 2.0 permitía almacenar los ítems y sus datos estadísticos (índice de dificultad y de discriminación), hacer búsquedas a partir de uno o más criterios, seleccionar ítems para construir las pruebas, crear versiones de estas, así como producir documentos imprimibles de las pruebas, de las claves de respuesta y de otro tipo de registros. Debido a la imposibilidad de migrar el programa a un sistema operativo más reciente que aquel en el cual operaba, en el año 2004 hubo que sustituirlo por otro sistema. Después de evaluar diversas alternativas, optamos por el programa FastTest, una sofisticada herramienta desarrollada y comercializada por Assessment Systems Corporation que además de las funciones que cumplía *Item Bank 2.0*, permite almacenar bancos de pruebas y llevar a cabo el análisis psicométrico de los ítems.

El sistema desarrollado por Champeau, *et. al.* (1994, 1997) hace posible clasificar los ítems que componen el banco según la disciplina a la que corresponde el tema del texto. Por ejemplo: Antropología, Ecología, Ingeniería Mecánica, Oceanografía, Química, etc. Se puede asignar un texto a más de una categoría, puesto que algunos abordan temas que involucran diversas disciplinas. Además, es posible asignar textos a la categoría ‘otro’, en caso de que el tema tratado no corresponda a ninguna de las categorías establecidas en el sistema. Los ítems también pueden ser clasificados de acuerdo con la fuente documental de la cual proviene el texto. Cabe mencionar que, al igual que en caso de los textos que se utilizan para el material didáctico del PLICT, los textos de los ítems modulares son extraídos de publicaciones no especializadas dirigidas a personas interesadas en temas científicos y tecnológicos, libros de texto o de referencia, entre otras fuentes. Asimismo, los textos seleccionados para elaborar los ítems son auténticos en el sentido de que no han sido redactados para la enseñanza del inglés como LA (Casart y Cartaya, 2013). En cuanto a su forma, la mayoría de los textos constan de un par de oraciones a un par de párrafos y pueden tener una longitud que varía entre 40 y 300

palabras. No obstante, algunos pueden adoptar otros formatos, tales como un listado de oraciones, una representación gráfica de datos (diagrama o cuadro), etc.

Los ítems evalúan diferentes objetivos de instrucción del curso. De acuerdo con la taxonomía desarrollada por Champeau *et al.* (1994, 1997) (*ver Anexo 7*), las preguntas de microinformación están enfocadas hacia subdestrezas específicas tales como reconocer patrones retóricos y determinar el significado de vocabulario desconocido a partir del contexto. Otros ítems se clasifican bajo la categoría de macroinformación porque las preguntas evalúan habilidades generales de comprensión referidas tanto al análisis del texto (llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita o identificar la progresión lógica de un texto) como a su interpretación (reconocer la idea principal y reconocer el propósito del autor).

4.4.2 Fases del ciclo de uso de las pruebas del PLICT

A continuación, procedemos a describir en detalle lo que hemos denominado el ciclo de uso de las pruebas de logro del PLICT, el cual consta de cinco fases, a saber: elaboración, administración, corrección, revisión y análisis.

Fase 1: Elaboración de las pruebas

El primer paso en la elaboración de las pruebas del PLICT consiste en hacer una lista de especificaciones provisional en la que se incluyen los objetivos que se pretende evaluar. Con base en la lista de especificaciones, se realiza la búsqueda de ítems en el banco, tomando en cuenta su historial de uso y su comportamiento en administraciones pasadas, particularmente los índices de dificultad y de discriminación de los ítems (Berríos, 2013). En el proceso de selección de los ítems se procura conseguir un balance en cuanto a la temática de los textos, es decir, se intenta incluir ítems cuyos temas corresponden a diversas disciplinas. En cuanto se han seleccionado los ítems que se incluirán en la prueba, se elabora la versión definitiva de la lista de especificaciones, la cual recoge de manera resumida las características de la prueba (*ver Anexo 8*). Luego, se construye la versión original (versión uno) de la prueba. A partir de esa versión, el banco genera tres versiones más (versiones dos, tres y cuatro) trasponiendo los ítems al azar. En otras palabras, las cuatro versiones de la prueba se diferencian únicamente en el orden de

presentación de los ítems, lo cual no tiene un efecto sobre el desempeño de los aprendices (Berríos e Iribarren, 1989).

La primera página de cada ejemplar sirve como hoja de respuesta de la prueba (*ver* Anexo 9). En ella figura el logotipo de la USB y el nombre del departamento. Bajo el membrete, se encuentran unas casillas para que los estudiantes registren los siguientes datos: nombre, carné, profesor, clase, firma y fecha. Luego, hay unas instrucciones breves con relación a la forma correcta de marcar las respuestas y, en la parte inferior está la sección donde se registran las respuestas marcando el círculo correspondiente a la opción seleccionada para cada ítem. A pie de página, se encuentra un código que identifica la versión a la que corresponde ese ejemplar de la prueba. En el resto del cuadernillo se encuentran los ítems enumerados de manera consecutiva. Las pruebas de logro de ICT I e ICT II constan de 25 preguntas cada una. Las dos pruebas de logro de ICT III constan de 20 preguntas en total. Si un ítem no cabe completo en una página, se emplea la función de salto de página para que los estudiantes no tengan que referirse a dos páginas diferentes mientras contestan una pregunta.

Un par de semanas antes de la administración de cada prueba de logro, la Comisión de Exámenes prepara una carpeta que contiene una descripción de la prueba en la que se especifican las subdestrezas a evaluar y la distribución de los temas. Además, se incluye un ejemplar de la prueba al que denominamos *Perusal Copy* y una hoja de observaciones. Esta carpeta se pone a disposición de los docentes del PLICT que deseen conocer el contenido de la prueba.

Fase 2: Administración de las pruebas

A comienzos del trimestre se fijan y se anuncian las fechas en las que se llevarán a cabo las dos pruebas de logro que se administran cada trimestre. La primera prueba de logro suele administrarse en la sexta o en la séptima semana del período, y la segunda, en la décimo primera o en la décimo segunda semana. Adicionalmente, en la última semana se aplica una prueba de recuperación para aquellos estudiantes que por razones justificadas no hayan presentado alguna de las dos pruebas regulares.

Antes de 2010, las pruebas se administraban masivamente a toda la cohorte fuera de las horas de clase. Para ello era preciso determinar un bloque horario de dos horas en el que

toda la cohorte estuviese libre, disponer de suficientes aulas grandes para que todas las clases de Inglés Científico y Tecnológico pudieran presentar la prueba de forma simultánea y contar con un mínimo de dos profesores por aula que estuviesen libres dentro del horario establecido para vigilar la prueba (Berríos, 2013). Esta logística ofrecía la importante ventaja de no tener que emplear cuatro horas de clase por trimestre para la administración de las pruebas de logro. Además, este procedimiento evitaba la filtración de información de la prueba entre los estudiantes.

A pesar de los argumentos a favor de la administración masiva, a partir del curso 2010-2011 se decidió tener las pruebas durante las horas de clase. Desde entonces, la comisión verifica la disponibilidad de aulas con capacidad para 80 o 90 estudiantes en los diferentes horarios en los que se imparte la asignatura. Si hay salones disponibles, estos se asignan a dos clases que presentan la prueba en un solo salón y los dos profesores se encargan de la vigilancia del examen. Si no hay disponibilidad de aulas grandes, los estudiantes presentan en su salón regular con su profesor.

En lo que respecta a los procedimientos concretos de administración, los profesores deben recoger el material de la prueba en el despacho de la Comisión de Exámenes minutos antes ir al aula. Dicho material consta de un paquete de exámenes con suficientes ejemplares de la prueba y una carpeta que contiene las instrucciones de administración (*ver Anexo 10*) y un formato de acta de prueba donde se registran las inasistencias, el número de ejemplares usados y sobrantes, así como cualquier observación o incidencia.

En el aula, antes de repartir las pruebas, el docente lee las instrucciones en español en voz alta. Según esas normas, los estudiantes deben apagar y guardar su móvil o cualquier dispositivo electrónico, no deben separar la hoja de respuestas del cuadernillo y pueden utilizar diccionario monolingüe (Inglés-Inglés)⁵. Sin embargo, el préstamo de diccionarios entre los estudiantes durante la prueba no está permitido. Las instrucciones también indican que la prueba dura 90 minutos. Los estudiantes que terminan antes pueden entregar su prueba y retirarse, pero los que no hayan culminado una vez transcurrido el tiempo estipulado, no pueden seguir contestando. El incumplimiento de

⁵ Aquellos estudiantes que no tienen un diccionario monolingüe (inglés-inglés), pueden solicitar uno en préstamo en el Departamento de Idiomas antes de la prueba.

las normas por parte de cualquier estudiante acarrea la anulación de su prueba, lo cual además implica que pierde el derecho a recuperar esa evaluación. Antes de indicarles que pueden comenzar la prueba, se les advierte que el docente no podrá responder preguntas y que para la corrección de la prueba solo se tomará en cuenta las respuestas que registren en la hoja de respuestas, no lo que anoten en el cuadernillo. Las instrucciones también indican que no se aplica factor de corrección. En otras palabras, no se les descontará un porcentaje de la puntuación de las respuestas correctas por cada respuesta incorrecta.

Al repartir la prueba, los ejemplares deben ser distribuidos de forma tal que ningún estudiante tenga la misma versión que otro estudiante sentado en un puesto contiguo inmediatamente delante, detrás, a la izquierda o a la derecha. Para facilitar la distribución, los paquetes de exámenes son cuidadosamente elaborados por la Comisión de Exámenes intercalando un ejemplar de cada versión de forma consecutiva (1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, y así sucesivamente). Después de que todos los estudiantes tienen su ejemplar del examen y han llenado sus datos, se inicia la prueba.

Una vez culminada la prueba, el docente debe acudir nuevamente a la oficina de la Comisión de Exámenes para devolver el material (carpeta con instrucciones, acta de examen debidamente rellena y los ejemplares sobrantes de la prueba. En ese momento, recibe un sobre con la clave de respuestas de las cuatro versiones para que pueda corregir las pruebas de sus estudiantes.

Hasta hace algunos años, las hojas de respuesta se separaban del cuadernillo al culminar la prueba y los profesores entregaban los cuadernillos utilizados a la Comisión de Exámenes, que se encargaba de destruirlos. Esta práctica obedecía a medidas de seguridad, ya que, si los profesores se llevaban a casa las pruebas para corregirlas, podían perder un ejemplar, poniendo en riesgo la confidencialidad de los 20 o 25 ítems utilizados en dicha prueba. En cambio, no se corría este riesgo si los profesores se llevaban a casa únicamente las hojas de respuesta. No obstante, más adelante veremos que esta medida iba en detrimento de los aprendices, por lo que se decidió no separar las hojas de respuesta del cuadernillo y, por motivos de seguridad, se prohibió que los profesores se llevaran las pruebas consigo a casa.

Fase 3: Corrección de la prueba

Cada docente califica las pruebas de logro de sus estudiantes manualmente empleando las claves de respuestas provistas por la Comisión de Exámenes. Antes de corregir cada ejemplar, el docente debe asegurarse de utilizar la clave que corresponde a la versión que va a corregir. Por cada respuesta correcta se asigna un punto. El total de respuestas correctas es la calificación del estudiante en la prueba. Por lo tanto, la calificación máxima posible de las pruebas de logro de ICT I e ICT II es 25 puntos y de 20 puntos en el caso de ICT III.

Al calificar las pruebas no se aplica factor de corrección para contrarrestar la adivinanza que ocurre cuando se emplea el formato de escogencia múltiple. Berríos (2013) justifica la adopción de esta política con base en el argumento de que los aprendices más hábiles emplearán la estrategia de adivinar sacando provecho de lo que entienden para hacer conjeturas sobre lo que no entienden y escoger la opción basándose en el contexto. Por su parte, los aprendices de habilidad media o los menos hábiles tienen pocas probabilidades de acertar porque no dominan la estrategia de adivinar a partir del contexto o porque no cuentan con el conocimiento de vocabulario que requieren para compensar por aquello que no entienden. En otras palabras, con esta medida se pretende no penalizar a los aprendices por el uso de la adivinanza a partir del contexto como estrategia de comprensión. En lo que respecta a los aprendices que recurren a la adivinanza a ciegas, Berríos (2013) indica que la longitud de la prueba disminuye sus probabilidades de aprobar si contestan las preguntas aleatoriamente.

En la figura 4, se muestran dos formas de marcar las respuestas durante la corrección. En la imagen A, los ítems contestados correctamente tienen una marca de verificación (✓) y las incorrectas están marcadas con una equis. En el caso de las incorrectas, no se indica cuál era la respuesta esperada, solo se indica que la opción que el estudiante escogió no se corresponde a la que aparece en la clave. En la imagen B, se observa que algunos docentes optan por no marcar las respuestas correctas, sino que colocan una marca sobre la respuesta esperada en el caso de las incorrectas. Esto puede parecer un detalle, pero tiene implicaciones para la siguiente fase de uso de la prueba.

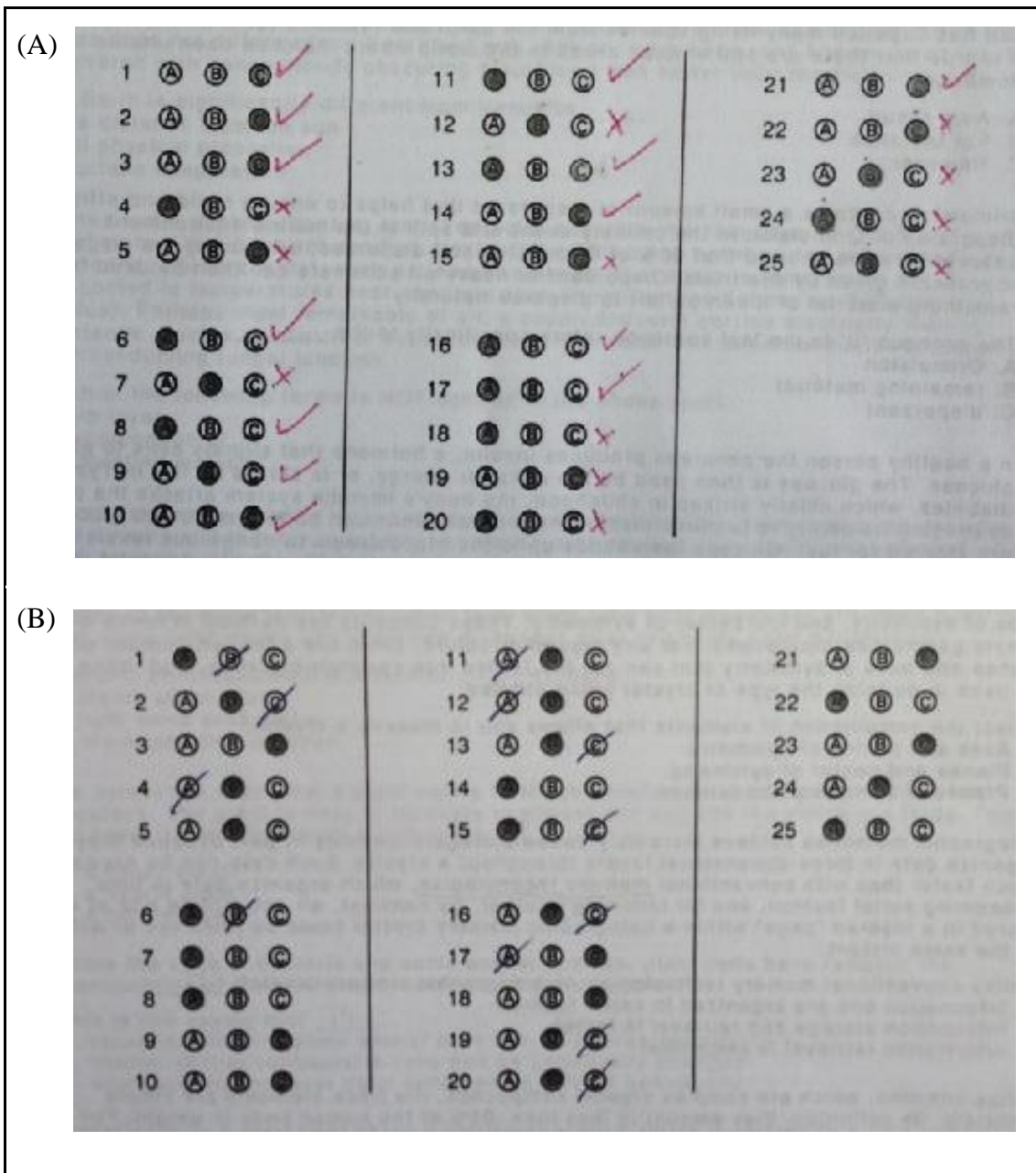


Figura 4. Dos formas de marcar las respuesta correctas e incorrectas

Fase 4: Revisión de la prueba con los estudiantes

Una vez corregidas las pruebas, el docente informa a los estudiantes sobre su calificación, pero no puede llevar los exámenes al aula, ni discutir las preguntas en clase. Si un estudiante desea revisar su prueba, debe acudir a revisión con su profesor dentro de un lapso de dos semanas posteriores a la prueba. Luego, el profesor debe devolver dicho material a la Comisión de Exámenes. Es deseable que todos los estudiantes acudan a

revisar su prueba, pero como es una actividad opcional, no todos lo hacen. Por lo general, solo revisan su prueba los estudiantes que han obtenido las puntuaciones más bajas y los que han obtenido las puntuaciones más altas.

Cuando se separaban las hojas de respuesta, para las revisiones el profesor tenía cuatro ejemplares de la prueba (uno por cada versión) y las hojas de respuesta de sus estudiantes. Gracias al cambio de política con relación a las hojas de respuesta, los estudiantes revisan su propio cuadernillo cuando acuden a revisión de prueba y pueden ver las marcas, resaltados o anotaciones que hayan hecho durante el examen. Esto a menudo les ayuda a recordar cómo abordaron los ítems, qué dificultades encontraron o qué dudas tenían.

En el PLICT no existen lineamientos sobre el procedimiento a seguir durante la revisión. Generalmente, los estudiantes verifican aquellas preguntas que no contestaron correctamente o que dejaron sin contestar. En mi caso, habitualmente les pregunto si al examinar esos ítems entienden por qué la respuesta que seleccionaron no era la correcta o si, por el contrario, tienen argumentos para defender su selección. A partir de allí, se toma como punto de partida el enunciado de la pregunta para estar seguros de que el aprendiz entiende lo que se le está pidiendo o preguntando. Es decir, antes de abordar el texto, se ha de procurar que el estudiante sepa qué información está buscando para poder contestar de forma satisfactoria y, no menos importante, que sea capaz de determinar qué información puede pasar por alto. Si las opciones son breves, se puede analizar cada una para constatar que el aprendiz comprende la diferencia entre ellas. Si, por el contrario, las opciones son muy largas y complejas, es mejor dejar ese análisis para después de que se ha leído el texto y se tiene una idea sobre la información que debe contener la opción correcta. En ese caso, lo que procede es contrastar cada opción contra la respuesta que el aprendiz ha formulado a partir de la lectura del texto. Este procedimiento generalmente resulta en que los aprendices llegan a la respuesta correcta, y, en la mayoría de los casos, sienten satisfacción de lograrlo. Esta es, sin lugar a duda, la fase formativa del uso de las pruebas de logro del PLICT. La revisión de las pruebas es una oportunidad que los estudiantes suelen aprovechar para manifestar sus inquietudes con relación a su desempeño en la asignatura y solicitar recomendaciones para mejorar tanto en las pruebas de logro como en la asignatura en general.

Fase 5: Análisis estadístico de los datos de la prueba

El procesamiento de los datos es una tarea de la que se ocupa el Banco de Ítems. Luego de las dos semanas establecidas para la revisión de la prueba en tutoría y después de que los profesores devuelven los ejemplares usados de la prueba, se separan todas las hojas de respuesta de los cuadernillos. Los cuadernillos son destruidos y las hojas de respuesta se clasifican de acuerdo con la versión de la prueba a la que corresponden. Para el análisis estadístico, se utilizan las hojas de respuesta de la versión 1, las cuales recogen los datos de una muestra al azar que equivale aproximadamente al 25 % de la población. Seguidamente, se procede a transcribir el patrón de respuesta de esos estudiantes. Una vez transcritos los datos, se valida la transcripción antes de someterlos al análisis estadístico mediante el programa Lertap 5 (Laboratory of Educational Research Test Analysis Package) desarrollado por Larry Nelson (Nelson, 2001). Luego, los datos y la clave de respuestas se transfieren a dos hojas de cálculo alojadas en el programa, para llevar a cabo un análisis preliminar de los datos introducidos que consiste en verificar que están completos y que cumplen con los requerimientos para que el programa pueda interpretarlos. Luego de esta verificación, se lleva a cabo el análisis completo de los datos. El programa produce una serie de hojas de cálculo adicionales en las cuales se encuentran las puntuaciones de los estudiantes, los resultados del análisis de ítems clásico de los ítems (índice dificultad, índice de discriminación, etc.) y del análisis de la prueba en su conjunto (coeficiente de confiabilidad alfa, error estándar, etc.).

Berríos (2013) señala que analizar estos datos estadísticamente contribuye a mejorar la calidad de las pruebas y de los ítems. El autor añade que el análisis “así realizado ha sido siempre importante para la toma de decisiones, permitiendo reutilizar preguntas, refinarlas para su uso posterior o eliminar las que se hacen obsoletas y las que no funcionan según las expectativas de los docentes” (Berríos, 2013; p. 55). Es decir, que las fases anteriormente descritas constituyen un ciclo en el cual el análisis estadístico de las pruebas aporta información para mejorar futuras pruebas. Los resultados del análisis de las pruebas pasan a formar parte de los registros del Banco de Ítems, el cual se encarga de su mantenimiento. La figura 5 muestra la secuencia de las fases del ciclo de uso de las pruebas de logro del PLICT.

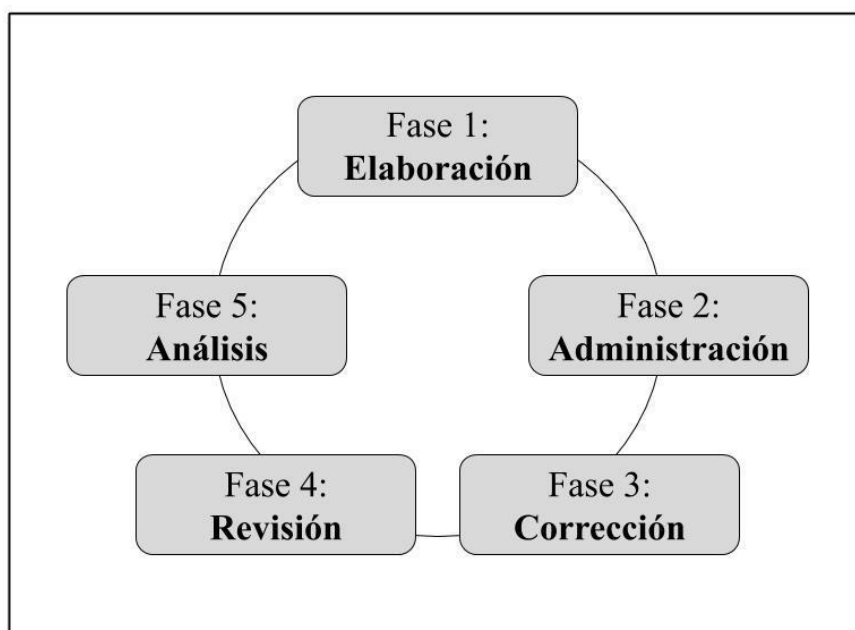


Figura 5. Fases del ciclo de uso de las pruebas de logro del PLICT

4.5 Recapitulación

En este capítulo nos hemos ocupado del contexto pedagógico en el que realizamos la presente investigación. En nuestra descripción, hemos procedido desde el ámbito más general al más específico con el propósito de situar dicho contexto dentro de un ámbito más amplio. La descripción del contexto global pretende establecer la pertinencia del PLICT como parte imprescindible del proceso de formación básica de los estudiantes que cursan grados en ingeniería y ciencias básicas en la USB.

Una vez situado el PLICT dentro del panorama global, continuamos nuestra descripción del contexto pedagógico como parte de un entorno institucional. En particular, nuestra descripción del programa pretende demostrar que la Sección de Inglés Científico Tecnológico del Departamento de Idiomas cuenta con una amplia experiencia, acumulada a lo largo de casi 50 años, con relación a la enseñanza-aprendizaje de la lectura de textos científicos y tecnológicos en inglés. Aunque probablemente no resulte evidente, a menudo hemos hecho referencia al ‘antes y después’ de diferentes prácticas. Con ello queremos resaltar que, para alcanzar los propósitos para los cuales fue creado, el PLICT es un programa de enseñanza abierto a los cambios. Sin embargo, esos cambios deben responder a decisiones fundamentadas teórica o empíricamente y, además, deben adecuarse a las circunstancias en las cuales se imparte el PLICT. Dentro de nuestros

intereses particulares, los profesores que impartimos asignaturas del programa, hemos explorado posibilidades de mejorar diversos aspectos del programa. En conjunto producimos y actualizamos los materiales didácticos que se adecúan a nuestros objetivos y que atienden a las necesidades de nuestros aprendices. Participamos en las revisiones periódicas al programa oficial juntamente con la Coordinación de Ciclo Básico. En pocas palabras, nos adaptamos a las circunstancias de nuestro contexto pedagógico, lo cual implica sacar provecho de las oportunidades y retos que este nos brinda y aceptar aquellas limitaciones que nos impone el contexto institucional.

Explicamos el origen del uso de pruebas de logro de comprensión lectora en inglés como mecanismo estandarizado para evaluar el desarrollo de dicha destreza y las razones que llevaron a adoptar el formato de preguntas de escogencia múltiple. Además, describimos las fases del ciclo de uso de las pruebas desde su elaboración hasta el análisis estadístico de los datos que se obtienen en cada administración. De dicha descripción podemos resaltar que las consideraciones psicométricas propias de la evaluación tradicional han contribuido a que las pruebas sean instrumentos de medición de calidad. Sin embargo, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje, el tipo de datos que estos aportan no constituyen un insumo útil para apoyar a los aprendices en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. A partir de la escogencia de las opciones y de la calificación que obtienen, no es posible conocer las dificultades que los aprendices experimentan al leer y, por ello, limitan la posibilidad de brindarles el apoyo que requieren para superarlas.

En el próximo capítulo presentaremos nuestro análisis crítico del uso de las pruebas de logro de comprensión lectora en inglés en el contexto del PLICT. Por un lado, examinaremos en qué medida dichas pruebas atienden las recomendaciones de los expertos en el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora en una LA. Por otro lado, analizaremos las fases del ciclo de uso de las pruebas a la luz del *autonomous model of literacy* de Hill y Parry (1994) y del modelo del *use-oriented testing* elaborado por Shohamy (2001). A partir de dicho análisis se derivan los objetivos que persiguen nuestro estudio y las preguntas a las que pretendemos dar respuesta con base en esta investigación.

5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo planteamos el problema que dio origen a este estudio. Comenzamos por cotejar muy brevemente la opinión de los expertos en evaluación de la comprensión lectora (*ver* apartado 1.3), con las prácticas de evaluación implementadas en el PLICT (*ver* apartado 4.4). En líneas generales, nuestras pruebas de logro cumplen con los propósitos institucionales que generaron su implementación y se corresponden con lo que proponen los expertos. Por lo tanto, se perciben como prácticas justificadas, que aportan resultados visibles y que se cumplen cíclicamente sin cuestionarse. No obstante, si las analizamos críticamente encontramos que las pruebas de logro del PLICT no contribuyen a los objetivos pedagógicos del programa. Este estudio surge del interés por contribuir a resolver dicho problema.

5.1 Evaluación de lectura en el PLICT: las pruebas de logro

Las pruebas de comprensión lectora empleadas como parte de la evaluación de los estudiantes del PLICT se ajustan a la descripción de las pruebas de logro presentada en el capítulo 1 (*ver* subapartado 1.3.1), pues su propósito es determinar *en qué medida han logrado los objetivos* establecidos para cada una de las asignaturas que conforman el programa. Su implementación respondió a la necesidad de contar con un instrumento común para *examinar a diversos grupos de aprendices*, por lo que se trata de prueba estandarizadas. Su elaboración está a cargo de *un equipo de personas*: la Comisión de Exámenes. A su vez, la comisión se apoya en la labor del Banco de Ítems, cuya colección de ítems modulares elaborados por los docentes que han impartido asignaturas del PLICT a lo largo de los años. Adicionalmente, la administración de estas pruebas se lleva a cabo *en momentos específicos del curso* —una a mediados y otra a finales de cada trimestre— *bajo condiciones formales*, como se evidencia en la descripción de los procedimientos de administración expuestos en el capítulo anterior.

Las pruebas del PLICT son elaboradas atendiendo las sugerencias de expertos en el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora en una LA (ver subapartado 1.3.3). Por ejemplo, el uso de ítems modulares permite seleccionar varios textos sobre diversas temáticas con el fin de contrarrestar el posible efecto de que los aprendices no con conocimientos previos sobre el tema (Alderson, 2005; Berríos, 2013). Asimismo, como explicamos anteriormente, los textos escogidos para elaborar esos ítems provienen del mismo tipo de fuentes que los textos que se seleccionan para los materiales didácticos, por lo que guardan importantes similitudes con los textos incluidos en los manuales utilizados en el PLICT (Cartaya y Casart, 2009). En este sentido las pruebas se ajustan a la recomendación de Alderson (2005) con respecto a la importancia de que los textos incluidos en las pruebas sean equivalentes a los utilizados en clase. Otro factor considerado al seleccionar el tema de los textos es que se deben descartar aquellos cuyo contenido pueda generar una respuesta afectiva negativa que, a su vez, altere el desempeño de los aprendices en la prueba (Alderson, 2000; Norton, 1994). Otro ejemplo de que para las pruebas de logro utilizadas en el PLICT se contemplan las recomendaciones de los especialistas es el uso de textos auténticos, pero adecuados al nivel de suficiencia de los aprendices. Además, al elaborar los ítems se procura que el enunciado y las opciones no requieran un nivel de suficiencia mayor al requerido para comprender el texto con relación al cual se formula la pregunta.

Los expertos insisten en la importancia de emplear diversos métodos de evaluación y también diferentes tipos de preguntas, ya que ningún formato permite evaluar todas las destrezas que intervienen en el proceso de la lectura en una LA (Aebersold y Field, 1997, Alderson, 2000; Brown, 2004; Grabe, 2009b; Hughes, 2003 Mckee, 2012). La mayoría de ellos explican las ventajas, las desventajas y los retos que implica adoptar el formato de preguntas de selección simple. En su momento, estos aspectos fueron sopesados por los docentes del PLICT, quienes decidieron emplearlo por considerarlo más conveniente y adecuado a la situación particular: en el contexto de un programa de lectura que atiende a cientos de estudiantes.

5.2 Modelo de literacidad que subyace al uso de las pruebas de logro del PLICT

En el capítulo 1, presentamos la discusión de Hill y Parry (1994) con relación a las tradiciones anglosajonas de evaluación de la lectura en inglés (ver apartado 1.3.4). Los autores argumentan que la visión del texto, del lector y de la lectura que subyace a las prácticas concretas de dichas tradiciones se ajustan a lo que ellos denominan *autonomous model of literacy*. Con base en la descripción de las pruebas de logro del PLICT presentada en el capítulo anterior (ver apartado 4.4) resulta evidente que estas se ajustan al modelo propuesto por Hill y Parry (1994).

Muestra de ello es la adopción de un formato objetivo de preguntas que resultara fácil y rápido de implementar con un grupo numeroso de estudiantes. Champeau *et al.* (1997) resumen los argumentos que justificaron tal decisión:

This type of objective question separates reading from writing skills and presents a series of advantages over open-ended questions. These advantages are the following: a) high corrector reliability, b) easy implementation, c) quick and easy collection, and d) easy determination of difficulty and discrimination levels. (p. 31)

Estos argumentos son los mismos que sustentan las prácticas de evaluación de la lectura propias de la tradición norteamericana. A raíz de las semejanzas entre las dos tradiciones anglosajonas de evaluación de la lectura identificadas por Hill y Parry (1994), nos percatamos de que el cambio de una tradición por otra en nuestro contexto solo implicó la adopción de un formato diferente de preguntas, pero no supuso un cambio en las características de los textos utilizados, ni en la forma de concebir al lector ni a la lectura.

Conforme al *autonomous model of literacy*, para elaborar los ítems modulares se procura que los textos seleccionados contengan información que no se espera que los aprendices conozcan o, al menos, que la pregunta que se formule no pueda contestarse con base en información de dominio público. Asimismo, para escribir los ítems se seleccionan fragmentos de textos que se consideran independientes del texto del cual han sido extraídos. No se proporciona información sobre su autor y raras veces se aportan datos que permitan deducir el tipo de fuente de la cual provienen. Considerando que estos rasgos de las pruebas de logro del PLICT se corresponden con los de las pruebas a las que hacen referencia Hill y Parry (1994), podríamos afirmar que las pruebas de logro

empleadas en nuestro contexto pedagógico reflejan una concepción del texto como representación autónoma de significado. Además, si analizamos la apariencia de las pruebas de logro del PLICT, todos los ítems se presentan con las mismas características tipográficas: el tipo y el tamaño de la fuente (Arial, 10 puntos), el espacio entre caracteres (expandido), el interlineado (sencillo) y la alineación de los textos (a la izquierda). Es decir, todas las preguntas de la prueba tienen una apariencia uniforme.

Hill y Parry (1994) también argumentan que las pruebas que se elaboran con base en el *autonomous model of literacy* de algún modo determinan la forma de abordar el texto y de contestar las preguntas. En el caso de las pruebas del PLICT, podemos constatar que esta situación también se cumple. De hecho, una de las instrucciones que deben leer en voz alta los docentes encargados de la vigilancia del examen antes de dar inicio a la prueba indica lo siguiente: “Comprenda primero la pregunta antes de decidirse por una estrategia de lectura. Si no hay pregunta explícita, escoja la opción que mejor complete el texto” (ver Anexo 10). De esta forma, se instruye a los estudiantes con respecto al procedimiento a seguir para contestar las preguntas de la prueba.

Según Hill y Parry (1994), para contestar las preguntas en las pruebas de lectura que se sustentan en el *autonomous model of literacy*, generalmente no hay que avanzar de manera lineal en la lectura, sino que es suficiente con leer segmentos puntuales del texto. Debido a que en las pruebas de logro del PLICT se utilizan ítems modulares, cada pregunta refiere al lector al pasaje que la precede. A pesar de que los textos son breves, no siempre es posible contestar la pregunta sin haber comprendido el texto de manera global. Como dijimos anteriormente, según el sistema de clasificación de ítems diseñado por Champeau *et al.* (1994, 1997), las preguntas correspondientes a la categoría microinformación pretenden evaluar la comprensión de información específica; por lo cual es suficiente con comprender un aspecto puntual del texto para contestarlas. Sin embargo, los ítems que corresponden a la categoría de macroinformación están orientados a evaluar la comprensión de información explícita que puede estar en diferentes partes del texto. Para responder estas preguntas, “se requiere que el lector lea todo el texto e integre información de diferentes partes del mismo” (Champeau *et al.*, 1994; p. 35). Tomando en cuenta que el proceso de lectura varía según el propósito, y que se debe intentar evaluar diversas destrezas involucradas en dicho proceso (Grabe, 2009b; Hughes,

2003) es conveniente incluir preguntas que requieren la identificación de información puntual y también preguntas para las cuales es preciso comprender el texto globalmente. De ese modo, los aprendices podrán demostrar que son capaces de ajustar su forma de leer según el propósito que persiguen.

Hill y Parry (1994) atribuyen las condiciones de administración de las pruebas de lectura que ellos comparan a la visión que, según el *autonomous model of literacy*, se tiene del lector como ente independiente. Estas prácticas se ajustan a los métodos de evaluación tradicional, según los cuales se debe procurar conocer el desempeño individual del aprendiz. Si nos referimos nuevamente al instructivo de administración de las pruebas del PLICT (ver Anexo 10), comprobamos que antes de iniciar la prueba, los docentes deben asegurarse de que los estudiantes se sienten dejando una fila de por medio y de que, a excepción de los implementos estrictamente necesarios (lápiz, goma de borrar, sacapuntas y diccionario), coloquen sus pertenencias bajo su asiento. Además, al repartir la prueba, los docentes deben distribuir los ejemplares de las cuatro versiones de forma que dos estudiantes sentados contiguamente no tengan la misma versión del examen, por temor a que se transmitan las respuestas. Según el mismo instructivo, el profesor debe advertir a los estudiantes lo siguiente: “Una vez comenzado el examen, no se responderán preguntas. Si tiene alguna duda acerca de la mecánica del mismo, éste es el momento para preguntar”. Estas normas ilustran las medidas adoptadas para que los estudiantes del PLICT trabajen de forma individual durante las pruebas de logro.

Por último, Hill y Parry (1994) señalan que las pruebas que ellos comparan parecieran concebir la lectura como si se tratase de una habilidad autónoma que se puede aislar de otras habilidades y conocimientos. Al igual que en caso de otras pruebas estandarizadas de lectura en una LA, en las pruebas de logro del PLICT se espera que los estudiantes contesten las preguntas con base en lo que dice el texto y que puedan argumentar su respuesta haciendo referencia a información contenida en el texto. Por lo tanto, en este sentido, nuestras pruebas también se ajustan al *autonomous model of literacy*.

5.3 Análisis del uso de las pruebas de logro del PLICT

En este apartado presentamos el análisis del uso de las pruebas de logro del PLICT con base en el modelo del *use-oriented testing* de Shohamy (2001) expuesto en el capítulo 1 (*ver* subapartado 1.3.5). Con ese propósito, mantenemos el orden en el que describimos los distintos aspectos de las pruebas en el capítulo anterior (*ver* apartado 4.4). Es decir, primero haremos referencia a los propósitos de su implementación y a las características generales de las pruebas, para luego abordar las distintas fases del ciclo de uso de las pruebas: elaboración, administración, corrección, revisión con los estudiantes y análisis estadístico de los datos. Con este análisis nos proponemos mostrar que nuestras prácticas de evaluación no solo revelan el modelo de literacidad que subyace a nuestras pruebas, sino que también muestran las intenciones no manifiestas a las que estas responden y los mecanismos que operan en las distintas fases de implementación.

Como ya dijimos, el principal objetivo de las pruebas de logro del PLICT es determinar en qué medida los aprendices que cursan dicho programa han desarrollado diversas destrezas de lectura para comprender textos en inglés pertenecientes a los ámbitos de ciencia y tecnología. Además, puesto que el PLICT es un programa masivo, al igual que otras asignaturas obligatorias del Ciclo Básico de la USB, dichas pruebas se implementaron con el propósito de contar con un mecanismo común para evaluar el nivel de habilidad de un grupo numeroso de estudiantes (Berríos, 2013; Champeau *et al.*, 1994; 1997). También producto del carácter masivo del programa, otra consecuencia — probablemente no intencional, pero ineludible— del uso de este tipo de pruebas es la estandarización de la enseñanza. Los profesores que imparten las asignaturas del PLICT deben asegurarse de haber introducido y practicado en clase las destrezas incluidas en las pruebas. Por esa razón, el uso de las pruebas determina y unifica los contenidos impartidos en las asignaturas del programa. Además, debido a que las puntuaciones que obtienen los estudiantes en las pruebas tienen una ponderación considerable (50%) en la calificación final en las asignaturas del programa, a menudo los docentes y los aprendices perciben que los contenidos que se incluyen en la prueba son más importantes y por eso les dedican más tiempo y energía. Por ejemplo, puesto que los ítems modulares constan de textos breves, es posible que los aprendices no inviertan mucho tiempo a la lectura de textos extensos. En este sentido, el uso de las pruebas de logro en nuestro contexto

pedagógico ilustra el planteamiento de Shohamy (2001) de que las pruebas a menudo cumplen propósitos distintos al de servir como instrumentos de evaluación.

Los argumentos para la adopción de un formato objetivo de preguntas para las pruebas de logro del PLICT comentados en el apartado anterior revelan que además de la practicidad, es decir, de los aspectos que tienen que ver con el uso de los recursos disponibles, también prevalecieron consideraciones relativas a la fiabilidad de la prueba sobre otras, no menos importantes, como la validez y el efecto *washback*⁶. En otras palabras, lo que subyace a tales razones es una evidente preocupación por los aspectos psicométricos de la prueba y por la posibilidad de llevar a cabo análisis estadísticos que contribuyan a mejorar la calidad del instrumento. Los registros correspondientes a los análisis estadísticos de las pruebas de las últimas tres décadas dan cuenta de la gran cantidad de tiempo y esfuerzo dedicados a lograr dicho objetivo, así como a la creación de los ítems modulares que conforman el banco de ítems. Con esto no pretendemos cuestionar el esmerado proceso de elaboración y validación de las pruebas, sino señalar que cuando se adopta un sistema de evaluación objetivo, con fines sumativos y se emplea un instrumento que aporta datos cuantitativos, el foco principal de interés está en cuantificar el desempeño de los aprendices y en garantizar la calidad del instrumento de medición. En concordancia con los planteamientos de Shohamy (2001), los datos que se obtienen a través de las pruebas no contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que los docentes y los aprendices requerimos información con relación al desempeño de los aprendices, es decir sobre el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora con el fin de identificar formas de avanzar en el logro de los objetivos del PLICT.

Fase 1: Elaboración de las pruebas

Durante el proceso de construcción de las pruebas, además de procurar un balance en cuanto a los temas de los textos y a los objetivos a evaluar, para seleccionar los ítems se toma en cuenta su historial de uso, para asegurarse de escoger aquellos que ya han sido incluidos en otras pruebas que haya presentado la cohorte durante el período regular y el

⁶ Harris y McCann (1994) definen la validez como la cualidad de un procedimiento de evaluación que “effectively measures what it intends to measure and not something different” (p. 93) y definen el efecto *washback* como “the influence of tests or examinations on the teaching and learning leading up to the assessment” p.93).

paralelo del curso en el cual será administrada la prueba. Asimismo, se examina el comportamiento de los ítems en administraciones pasadas, particularmente los índices de dificultad y de discriminación. En otras palabras, como ya comentamos, en esta fase prevalecen los aspectos psicométricos de la prueba y se consideran los datos aportados por los análisis estadísticos de administraciones pasadas con el fin de mejorar la efectividad de la prueba.

Antes explicamos que, una vez construida la versión original de la prueba, se producen tres versiones más, cambiando el orden de aparición de los ítems al azar. Elaborar cuatro versiones de la prueba tiene por objeto evitar que los estudiantes hagan trampa durante la prueba. Por lo tanto, esta previsión, junto con otras medidas que se ponen en práctica durante la fase de administración, muestra que, tal como plantea Shohamy (2001), los evaluadores dan por hecho que los aprendices intentarán copiar durante la prueba.

Otro aspecto relacionado con la fase de construcción tiene que ver con la apariencia de la prueba. Ya comentamos sobre el aspecto uniforme que resulta de unificar las características tipográficas del examen, pero no hemos referido el carácter institucional que le otorga el encabezado con el logotipo de la universidad y con el nombre del departamento que imparte el PLICT en la portada de los cuadernillos. Shohamy (2001) sostiene que de esta manera se le imprime mayor poder al instrumento de evaluación. Para añadir otro componente de formalidad, además de escribir sus datos, los estudiantes deben firmar la hoja de respuesta. Suponemos que esta medida ofrece la posibilidad de cotejar la firma del estudiante con la de algún otro documento para efectos de corroborar su identidad, a pesar de que, para propósitos de identificación, aquellos docentes que vigilan la prueba de una clase distinta a la suya, el instructivo indica lo siguiente: “Si no conoce a los estudiantes, exija que le muestren el carné USB al momento de firmar la lista” (*ver Anexo 10*).

Fase 2: Administración de la prueba

Cuando describimos la fase de administración de la prueba, comentamos que luego de construir y reproducir suficientes ejemplares de la prueba, la Comisión de Exámenes custodia celosamente las pruebas hasta minutos antes de su administración. Los docentes reciben un número determinado de ejemplares y, una vez culminada la prueba deben

rendir cuentas sobre el total de ejemplares utilizados y sobrantes a través del acta de examen. El miembro de la comisión que recibe el acta debe asegurarse de que la cantidad de exámenes utilizados concuerda con la cantidad de estudiantes asistentes y debe contar las pruebas sobrantes que recibe. En resumen, los profesores no escapan a las medidas de seguridad en torno a las pruebas del PLICT.

Durante la administración de las pruebas de logro, el profesor no desempeña el rol de docente, sino que se convierte en garante del cumplimiento de las normas de administración y de vigilante de la seguridad del material de la prueba, como se evidencia en el siguiente punto del instructivo de administración: “Las condiciones de administración del examen dependen de usted. ¡Gracias por su cooperación!” (ver Anexo 10).

Anteriormente también comentamos que los procedimientos empleados durante la administración de las pruebas del PLICT obedecen a los principios de la evaluación tradicional. Algunas medidas buscan garantizar condiciones estandarizadas. Por ejemplo, la duración de la prueba (90 minutos) se establece para que todos los estudiantes cuenten con el mismo lapso de tiempo. Normas, tales como la prohibición de manipular el teléfono móvil o de compartir el mismo diccionario con otro estudiante durante la prueba, reflejan el interés por observar el desempeño individual de los aprendices. Por esa misma razón, el docente tiene prohibido contestar dudas o preguntas durante la prueba. Sin embargo, Shohamy (2001) argumenta que, en algunos casos, estas medidas se adoptan para otorgar mayor poder a las pruebas, pueden resultar intimidantes y presuponen intenciones deshonestas por parte de los aprendices. En el caso de las pruebas del PLICT, el tono autoritario de las instrucciones, en las que se menciona reiteradamente las consecuencias negativas de transgredir cualquiera de las normas y el hecho de que haya dos profesores en el aula vigilando la prueba son aspectos del procedimiento de administración que parecen obedecer al objetivo de dar más poder a las pruebas.

Cabe preguntarse si es necesario otorgar más poder a las pruebas del que ya tienen. El desempeño de los estudiantes en las pruebas de logro del PLICT tiene consecuencias importantes para los aprendices. Por un lado, la puntuación que obtienen incide considerablemente en la calificación final de las asignaturas que conforman dicho

programa y aprobarlas —al menos ICT I e ICT II— condiciona su permanencia en la institución. Según el reglamento que regula la permanencia en la institución,

Todo estudiante que al término de su cuarto trimestre de permanencia en la universidad no haya aprobado la totalidad de las asignaturas contempladas en el primer trimestre del plan de estudios de su carrera, o que al término de su sexto trimestre de permanencia no haya aprobado la totalidad de las asignaturas contempladas en el segundo trimestre de su plan de estudios, pierde su inscripción en la universidad (Reglamento de Administración de los Programas de Estudios de Pregrado de la USB, Capítulo VI, <http://sistema.cenda.usb.ve/reglamentos>).

Por otro lado, las calificaciones de las asignaturas del PLICT afectan el índice académico de los estudiantes que se encuentran en el Ciclo Básico. En algunos casos, su promedio puede ser la clave para obtener una beca o el permiso de su coordinación académica para cursar más asignaturas o materias electivas. En otros casos, su promedio determina que puedan solicitar cambio de grado o evitar quedar en ‘período de prueba’ (estadio previo a ser expulsado de la institución). Los posibles efectos negativos que acarrearía reprobado estos exámenes hacen que los estudiantes los perciban como pruebas en las que hay mucho en juego (*high stakes tests*). Esta percepción con relación a las pruebas puede hacer que se sientan intimidados ante su poder. Es por eso que, siguiendo las recomendaciones de Shohamy (2001), debemos examinar nuestras prácticas con el fin de minimizar los efectos negativos del uso de las pruebas.

Fase 3: Corrección de la prueba

La corrección de las pruebas se trata de un procedimiento objetivo y mecánico que consiste en determinar el número respuestas correctas utilizando las claves provistas por la Comisión de Exámenes. La calificación del estudiante es igual al total de respuestas correctas. Por medio de este procedimiento, el profesor no obtiene más que datos cuantitativos sobre el desempeño de sus estudiantes. Además de la calificación de cada uno, puede identificar cuántos estudiantes han aprobado y cuántos han suspendido la prueba, así como calcular la media de cada una de sus clases. Puesto que los ejemplares corresponden a cuatro versiones diferentes, resulta difícil determinar en cuáles ítems experimentaron dificultades la mayoría de sus estudiantes. Como veremos más adelante, este tipo de datos no resultan útiles, desde el punto de vista pedagógico.

Fase 4: Revisión de la prueba con los estudiantes

Como referimos al describir el ciclo de uso de las pruebas, por motivos de seguridad, no está permitido llevar las pruebas a clase para discutir los ítems con los estudiantes. Por lo tanto, la revisión de la prueba es una actividad que se realiza durante tutorías a las que los estudiantes acuden de manera voluntaria e individual. A los estudiantes que no acuden a la revisión solo se les comunica la calificación que obtuvieron en la prueba.

Anteriormente señalamos que no hay pautas sobre la forma de llevar a cabo la revisión de la prueba. Por lo general, los estudiantes que asisten a la revisión se fijan en la hoja de respuestas y verifican los ítems que no contestaron correctamente. Si al corregir la prueba, el profesor no marca la respuesta esperada, el aprendiz podrá intentar deducir cuál es la respuesta, abordando el texto de nuevo con o sin la ayuda del docente, pero si la respuesta ya está indicada en la hoja de respuestas, el procedimiento podría consistir en tratar de comprender por qué esa es la respuesta y no la que él había escogido. En cualquier caso, el hecho de que los aprendices puedan revisar su propio cuadernillo —con las marcas, subrayados y apuntes que hayan efectuado— constituye una oportunidad valiosa para indagar sobre su proceso de respuesta.

A propósito de las desventajas del formato de selección, Alderson (2005) plantea que a menos que se cuente con información que permita corroborar por qué el estudiante contestó de la manera en que lo hizo, solo podemos hacer conjeturas sobre sus habilidades de comprensión lectora (ver subapartado 1.3.3). En ese sentido, la revisión de la prueba puede ser una ocasión propicia para convertir la prueba en una herramienta pedagógica que permita revelar información sobre la habilidad de los aprendices a partir de la discusión sobre las preguntas de la prueba.

Fase 5: Análisis estadístico de los datos de la prueba

Como indicamos anteriormente, la última fase del ciclo de uso de las pruebas de logro del PLICT es el análisis de los datos cuantitativos mediante el programa Lertap 5 (Nelson, 2001). El resultado de tal análisis adopta la forma de hojas de cálculo y gráficos que contienen puntuaciones, promedios, percentiles, índices, coeficientes, etc. En otras palabras, en contraste con lo recomendado por Shohamy (2001), el análisis de los resultados de las pruebas se realiza con base en la tradición psicométrica.

Debemos aclarar que, generalmente, los únicos profesores que acceden a los resultados del análisis son los miembros de la Comisión de Exámenes o del Banco de Ítems. Aunque no hay una prohibición de que los demás docentes accedan a dichos resultados y todos están en capacidad de interpretarlos con un mínimo de inducción sobre el tipo de información que arroja el programa, la mayoría no manifiesta curiosidad por consultar esos datos. Esto podría reflejar que no perciben su utilidad o que se sienten intimidados por los datos cuantitativos, entre otras posibles explicaciones.

El procesamiento de los datos de las pruebas puede demorar unas dos o tres semanas después de cada administración. Para el momento en que los análisis estadísticos de la primera prueba de logro están disponibles, el trimestre está próximo a culminar y ya han transcurrido las dos semanas de la revisión. En el caso de la segunda prueba de logro, los resultados suelen estar listos luego de culminado el período. Por lo tanto, los datos estadísticos no se obtienen de forma oportuna ni se convierten en información que sirva a los docentes y a los aprendices para tomar medidas inmediatas que resulten favorables al desarrollo de las destrezas de comprensión lectora en el marco del programa.

5.4 Análisis crítico del uso de las pruebas

A continuación, presentamos el análisis crítico sobre el uso de las pruebas de logro como procedimiento de evaluación estandarizada en el marco del PLICT con base en el *autonomous model of literacy* de Hill y Parry (1994) y en el modelo del *use-oriented testing* propuesto por Shohamy (2001).

Las características de las pruebas de comprensión lectora empleadas en nuestro contexto pedagógico se corresponden a las de las pruebas de lectura propias de la tradición anglosajona de evaluación de la lectura originada en los Estados Unidos. Asimismo, hemos constatado que la visión del texto, del lector y de la lectura que subyace a dichas pruebas se ajusta al *autonomous model of literacy* descrito por Hill y Parry (1994).

El carácter institucional de las pruebas, el formato objetivo de preguntas y el uso de análisis estadísticos para interpretar los resultados dan la impresión de que se trata de un instrumento poderoso que no está sujeto a discusión por parte de los aprendices. Aunado a los rasgos mencionados, las condiciones de administración de las pruebas de logro del

PLICT, cuyos objetivos son garantizar condiciones estandarizadas y observar el desempeño individual, les otorgan mayor poder y convierten el proceso de evaluación en una actividad intimidante para los aprendices (Shohamy, 2001).

Los resultados del procedimiento de evaluación sirven de insumo para crear nuevas pruebas, pero no aportan información sobre el proceso de lectura, ni sobre las dificultades que experimentan los aprendices al leer los textos que componen la prueba. Por lo tanto, no es posible identificar cuáles destrezas o estrategias concretas requieren practicar para avanzar en su proceso de desarrollo. Es decir, mientras que las pruebas cumplen su cometido desde una perspectiva institucional, desde el punto de vista pedagógico, los datos que aportan no contribuyen a lograr el objetivo del PLICT de que los aprendices desarrollen las destrezas de lectura en inglés para poder comprender textos en disciplinas científicas y tecnológicas.

A través de su modelo del *use-oriented testing*, Shohamy (2001) insiste en la importancia de adoptar una postura crítica hacia los procesos de evaluación de los aprendices. Ello implica analizar y reflexionar sobre el uso de las pruebas con el fin de evitar que se utilicen con fines poco éticos y de minimizar las consecuencias negativas que pueden derivarse de su uso. Además, el *use-oriented testing* involucra el compromiso de procurar derivar información que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, no basta con esmerarse en elaborar las pruebas, debemos ser conscientes de sus limitaciones, particularmente con relación al tipo de información que ellas aportan.

Dado que los docentes contamos con experiencia y conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Shohamy (2001) sostiene que somos responsables de transmitir a otros nuestras inquietudes y reflexiones con relación a los procedimientos de evaluación en los que participamos. De acuerdo a la autora, debemos actuar en consecuencia, adoptando un enfoque ético y pedagógico con respecto al uso de las pruebas, lo cual significa procurar minimizar sus efectos negativos y utilizar las pruebas con el propósito de obtener información que fomente el desarrollo de los aprendices. En resumen, Shohamy (2001) propone utilizar las pruebas como herramientas de aprendizaje, cuyo valor radica en el tipo de información que aportan, y no como herramientas de poder que pretenden ejercer control sobre los aprendices.

En sus inicios, este proyecto surgió de la inquietud por el formato de preguntas utilizado en las pruebas del PLICT. Sin embargo, después de analizar la situación particular de nuestro contexto pedagógico, el foco de atención cambió hacia el uso de las pruebas de logro como procedimiento de evaluación, hacia el tipo de información que estas aportan y hacia el uso de dicha información. Ampliar la mirada hizo posible redimensionar el problema y dar un giro a la investigación.

De acuerdo a Shohamy (2001) los evaluadores (*testers*) son “all those who take part in the decisions and actions to make the testing event, or the testing experience, happen” (p. 145) y la definición de evaluados (*test takers*) incluye a “anyone affected by the test results” (p. 156), no solo a los que presentan la prueba, sino a los docentes, padres o cualquier otra persona que se vea afectada por el uso de la prueba. Concebir los roles de evaluador y de evaluado de esta manera supone que los docentes del PLICT pueden desempeñar distintos roles en las diferentes fases de uso de la prueba. Por ejemplo, como miembro de la Comisión de Exámenes he intervenido en la fase de construcción de las pruebas, he participado en la logística para administrarlas y he supervisado el cumplimiento de las normas de administración. Como coordinadora del Banco de Ítems he verificado y validado el procesamiento de los datos y me he ocupado de mantener al día los registros del comportamiento de los ítems y del historial de las pruebas de logro. Como miembro del personal académico del PLICT he contribuido en la elaboración y validación de ítems modulares y, en múltiples ocasiones, he administrado la prueba siguiendo el protocolo establecido en el instructivo. En cada una de esas tareas he asumido el rol de evaluador. Sin embargo, como docente del PLICT comparto la frustración y la impotencia de mis estudiantes ante las características, las condiciones de administración y la calidad de la información que aportan las pruebas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar las nociones de evaluador y evaluado de una manera más amplia me hizo ser consciente de mi doble papel. Por un lado, reconozco mis responsabilidades como evaluador y por otro comprendo las implicaciones de asumir el papel de evaluado. Ser capaces de entender y de asumir la responsabilidad sobre las situaciones que nos afectan puede que sea el primer paso de reconocerse como un factor de cambio en dichas circunstancias.

Con base en la preocupación que le generan situaciones similares a la que aquí analizamos, Shohamy (2001) plantea una interrogante que tiene gran relevancia para esta investigación: “How can tests be used to maximize their role as a means for obtaining information relevant to the improvement of learning, while at the same time minimizing their power and control roles?” (p. 141).

A partir del análisis crítico del uso de las pruebas estandarizadas del PLICT y tomando en cuenta las características del contexto pedagógico expuestas en el capítulo anterior, nos propusimos llevar a cabo una intervención pedagógica con el fin de sacar mayor provecho de dichas pruebas a través de un procedimiento de evaluación que proporcione información sobre el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora que contribuya a tomar acciones pedagógicas a favor del desarrollo de dichas destrezas.

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein —descritas en el capítulo 2— nos aportan la fundamentación teórica para implementar una acción pedagógica que responda a la situación descrita. Concretamente, la evaluación dinámica (ED), expuesta en el capítulo 3, ofrece una visión integrada de la enseñanza y la evaluación como partes de un mismo proceso (Lantolf y Poehner, 2007) que contrasta con la concepción y la práctica de la evaluación que subyace a las pruebas de logro del PLICT y a su uso. A continuación, planteamos los objetivos de este estudio y formulamos las preguntas que orientan nuestra investigación:

5.5 Objetivos del estudio

5.5.1. Objetivo general

Analizar la incidencia de una acción pedagógica orientada a la evaluación dinámica computarizada (EDC) en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el PLICT.

5.5.2 Objetivos específicos

5.5.2.1 Diseñar un procedimiento de evaluación dinámica computarizada (EDC) compatible con las pruebas estandarizadas empleadas en el PLICT.

5.5.2.2 Crear un instrumento de mediación, con base en los principios de la evaluación dinámica, con el objeto de proporcionar mediación estandarizada a través de un enfoque intervencionista.

5.5.2.3 Implementar el procedimiento de EDC con el fin de fomentar el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el marco del PLICT.

5.5.2.4 Analizar datos cuantitativos y cualitativos que permitan evaluar la incidencia de la acción pedagógica implementada en términos de desarrollo.

5.6 Preguntas de investigación

5.6.1 ¿Cómo contribuye la mediación provista durante el procedimiento de evaluación dinámica a superar la prueba de comprensión lectora?

5.6.2 ¿Qué incidencia tiene el procedimiento de evaluación dinámica en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por parte de aprendices del PLICT?

PARTE III

MARCO METODOLÓGICO

6. METODOLOGÍA

En este capítulo caracterizamos nuestro estudio desde el punto de vista metodológico y justificamos las decisiones tomadas para alcanzar los objetivos propuestos y para responder las preguntas de investigación. En el primer apartado, situamos el estudio dentro de un paradigma de investigación y resumimos los principios teóricos que nos orientan. En el segundo apartado, explicamos el enfoque de nuestra investigación. Puesto que nos centramos en un grupo concreto de aprendices en un contexto particular, esta investigación constituye una instancia de estudio de caso (Creswell, 2007; Nunan, 1992). En el tercer apartado, discutimos y justificamos la elección del diseño de métodos mixtos y de la estrategia de triangulación concurrente (Creswell, 2009). Por último, mostramos el panorama general de las fases de nuestro estudio.

6.1 Paradigma de investigación: teoría sociocultural

Creswell (2009) emplea diversas metáforas para referirse al rol de la teoría en el diseño de las investigaciones. En ocasiones, la teoría es un lente que ayuda a enfocar la atención del investigador; a veces sirve para dar forma al diseño de la investigación y, otras veces, funciona como guía que orienta las decisiones sobre los procedimientos específicos.

Desde nuestra perspectiva, la teoría sociocultural es, al mismo tiempo, explicación y método de indagación sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por lo tanto, dicha teoría es la herramienta simbólica que nos indica qué investigar y cómo hacerlo. A continuación, argumentamos la elección de este paradigma de investigación.

Vygotsky (1978) justifica la necesidad del método genético puesto que “a stimulus-response framework for experimental observation cannot serve as the bases for the adequate study of the higher, specifically human forms of behavior” (p. 60). Con base en el materialismo histórico, Vygotsky (1978) plantea que los métodos empleados hasta el momento para analizar el comportamiento humano no son adecuados para el estudio de los procesos psicológicos superiores, porque se fundamentan en la premisa de que relación entre el comportamiento humano y la naturaleza es unidireccional. En cambio, el “dialectical approach, while admitting the influence of nature on man, asserts that man,

in turn, affects nature and creates through his changes in nature new natural conditions” (p. 60). Por lo tanto, el autor argumenta que, del mismo modo que la evolución de nuestra especie no se puede estudiar como la del resto de las especies animales, es preciso encontrar un método de investigación y un esquema de análisis adecuados a una visión interactiva de la relación entre el comportamiento humano y la naturaleza.

En el marco teórico, presentamos tres principios básicos del método genético propuesto por Vygotsky (1978) para investigar el pensamiento humano a través de su desarrollo (*ver* apartado 2.1). A continuación, retomamos esos principios:

1. Se debe reemplazar el análisis de objetos por el de procesos. Puesto que las funciones psicológicas no son entidades estables, es necesario adoptar un enfoque dinámico para entender las fases a través de las cuales se desarrollan por medio de un método que “artificially provokes or creates a process of psychological development” (Vygotsky, 1978; p. 61).
2. Se debe examinar la esencia y el origen de los fenómenos, y no solo describir su manifestación externa en el presente, puesto que dos procesos psicológicos pueden parecer similares cuando en realidad no lo son. También pueden ser similares, aunque no lo parezcan superficialmente.
3. Se debe analizar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas, no el producto. Resulta inadecuado analizar los procesos que han completado su proceso de desarrollo, puesto que ya se han automatizado (fossilizado). Para conocer la naturaleza de los procesos psicológicos es preciso adoptar un análisis histórico que permita revelar las funciones que están en proceso de formación o emergentes.

Vygotsky (1978) propone el método funcional de la doble estimulación (*functional method of double stimulation*) para revelar “the means and methods that subjects use to organize their own behaviour” (p. 74). A grandes rasgos, el método que explica Vygotsky consiste en plantear un problema cuya solución requiere habilidades con las que el individuo aún no cuenta, por lo que la tarea se encuentra más allá de su nivel de capacidad presente. Como parte del procedimiento, se presentan dos tipos de estímulo: uno neutro o simple y un estímulo que cumple una función semiótica. “In this way, we are able to study the process of accomplishing a task by the aid of specific auxiliary means; thus we

are also able to discover the inner structure and development of the higher psychological processes” (p. 74 [cursiva en el original]).

Antes de relacionar estas ideas con las decisiones metodológicas adoptadas en esta investigación, consideramos conveniente resumir otras nociones de la teoría sociocultural relevantes para este estudio:

- El desarrollo de la mente no es un fenómeno puramente cognitivo, ya que en él también intervienen factores socioculturales. Nuestro sistema mental innato se convierte en un sistema psicológico humano a través de la interacción con artefactos culturales como el lenguaje (Lantolf, 2006).
- Según la noción de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, toda función aparece primero en el nivel social (plano interpsicológico) y, luego, en el nivel individual (plano intrapsicológico) (Vygotsky, 1978).
- Las interacciones con otros y la manipulación de herramientas de mediación para alcanzar un propósito hacen posible la internalización, definida por Vygotsky (1978) como “the internal reconstruction of an external operation” (p. 56)
- El aprendizaje es un proceso colaborativo que hace posible el desarrollo de las funciones psicológicas superiores siempre y cuando la instrucción esté dirigida al desarrollo de las habilidades que se encuentran en proceso de formación.
- La observación del desempeño independiente no permite predecir el nivel de desarrollo potencial, por lo que resulta necesario determinar el nivel de desarrollo con ayuda con el fin de revelar la zona de desarrollo próximo (ZDP), a través de “*problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky, 1978; p. 86 [cursiva en el original])
- Revelar la ZDP a través de tareas cognitivas que el aprendiz sólo puede realizar en colaboración con un adulto o con un compañero más avanzado permite establecer diferencias que no se aprecian si solo se estima el nivel de desarrollo real a partir de su desempeño independiente.

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores es un fenómeno que se produce en cualquier ámbito en el que los seres humanos realizan actividades mediadas por herramientas físicas o simbólicas (Lantolf, 2009). Esto da una idea del amplio alcance de la teoría sociocultural. Sin embargo, nuestro interés se centra en las implicaciones de los

principios del método genético, de la descripción del método funcional de la doble estimulación y de la concepción sociocultural del desarrollo de la mente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales. Concretamente, nos interesa relacionar estas nociones con el problema que dio origen a esta investigación: el uso de las pruebas de logro estandarizadas en el *Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico* de la USB. Mientras que el PLICT está orientado al desarrollo de la destreza de lectura, el método de evaluación se propone constatar el logro de los objetivos del curso. Adoptar la teoría sociocultural como herramienta para orientar este estudio nos ofrece un enfoque de indagación (*genetic method*), un método experimental (*functional method of double stimulation*) y un enfoque pedagógico fundamentado en estas nociones: la evaluación dinámica. Es decir, implementar la evaluación dinámica para analizar y promover el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros aprendices, nos permite atender a los principios del método genético a través del método funcional de la doble estimulación, ya que, al incorporar mediación simbólica como parte del procedimiento de evaluación, es posible acceder a las habilidades emergentes y no al producto del desarrollo (Poehner, 2007, 2008).

Adicionalmente, tal como observó Vygotsky (1978) al explicar la noción de ZDP, investigaciones sobre la evaluación dinámica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales (Ableeva, 2008; Antón, 2009; Poehner, 2007, 2008), así como diversos estudios sobre la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una LA, concluyen que este procedimiento revela las diferencias en el nivel de desarrollo potencial de aprendices cuyo nivel de desarrollo real es el mismo. En este sentido, la ED constituye un método de intervención pedagógica y de análisis que no se limita a las manifestaciones externas del desarrollo, sino que profundiza en el desempeño en respuesta a la mediación para desentrañar los procesos latentes. De esta manera, nuestra intervención pedagógica no solo está orientada a promover el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora por parte de nuestros aprendices, sino que también se propone contribuir a la comprensión de dicho proceso. Por esta razón, tal como se evidencia en la descripción de la recogida de datos (*ver* Capítulo 8), este estudio es necesariamente longitudinal, ya que se extiende a lo largo de un trimestre. Por esta razón, este estudio es necesariamente longitudinal, puesto que se extiende a lo largo de un trimestre. De esa manera, abarcamos un período anterior y posterior a la implementación del procedimiento de EDC.

6.2 Enfoque de investigación: estudio de caso

Creswell (2009) define un estudio de caso como

a strategy of inquiry in which the researcher explores in depth a program, event, activity, process, action or one or more individuals. Cases are bounded by time and activity, and researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time (p. 13).

Puesto que el objetivo general de nuestra investigación es analizar la incidencia de una acción pedagógica orientada a la evaluación dinámica computarizada (EDC) en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el PLICT, nuestro estudio concuerda con la definición citada, ya que nos proponemos analizar la implementación de una intervención pedagógica con un grupo de aprendices que comparten un objetivo común en un contexto institucional determinado. Según van Lier (2005), adoptar este enfoque de investigación ofrece las siguientes ventajas:

attention to context and the ability to track and document change (such as language development) over time. In addition, a case study zeros in on a particular case (an individual, a group, or a situation) in great detail, within its natural context of situation, and it tries to probe into its characteristics, dynamics, and purposes (p. 195)

El foco de nuestro estudio es describir cómo incide nuestra intervención pedagógica en el desempeño de los aprendices en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora y de qué manera incide el procedimiento de EDC en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices. Por esta razón, para responder a nuestras preguntas de investigación nos interesa examinar el desempeño de los aprendices a lo largo de un trimestre, empleando diversas fuentes de datos. Como indicamos en el apartado anterior, analizaremos datos cualitativos y cuantitativos con el objeto de obtener información que nos permita elaborar una descripción detallada sobre lo que ocurre en dicho contexto.

Nuestro enfoque de investigación encaja en lo que Nunan (1992) denomina *single case research*. Nos interesa resaltar que, según este autor, un *single case research* se distingue de uno experimental porque “experimental studies typically involve comparing two or more groups, while single case research, like the case study, involves a single individual or group, and does not attempt to set up experimental and control groups” (p. 82). El autor

explica que este tipo de estudios involucran analizar el desempeño del mismo grupo de participantes en varias fases y bajo diferentes condiciones.

A propósito de la comparación entre los estudios experimentales y los estudios de caso, van Lier (2005) comenta lo siguiente:

Case studies have often been regarded as somewhat marginal compared to more experimentally controlled types of study. I have tried to show in this chapter that, in fact, case studies have played a crucial role in shaping our field, and that their importance as ways of doing research is likely to increase over the near term, as the importance of contextual analysis is realized more and more. (p. 205)

Van Lier (2010) defiende la adopción de una perspectiva ecológica al investigar procesos de uso y aprendizaje de lenguas y resalta la relevancia del *contextualized research*. El autor opina que diversos enfoques de investigación con amplia trayectoria en el ámbito de la lingüística aplicada y de las ciencias sociales —entre los cuales menciona el estudio de caso— contribuyen a comprender mejor la compleja dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un tiempo y en un espacio concretos.

Van Lier (2005) resta importancia al afán por producir resultados generalizables, a la vez que resalta la importancia de la *particularización*, con lo cual se refiere a “insights from a case study [which] can inform, be adapted to, and provide comparative information to a wide variety of other cases, so long as one is careful to take contextual differences into account” (p. 198). Es decir, un caso descrito en profundidad puede ayudar a comprender otros casos, siempre y cuando se tengan presentes las particularidades de cada uno. Con otras palabras, Nunan (1992) planteó una idea similar: “one can learn a great deal about one’s own students in general through a detailed study of one particular student, in the same way as insights into language classrooms in general can be derived from the intensive analysis of a single classroom” (p. 89).

Dada la importancia de ofrecer una descripción detallada del contexto en un estudio de caso, en el capítulo cuatro describimos el contexto pedagógico en el cual se llevó a cabo nuestra investigación. A continuación, presentamos información adicional sobre el contexto concreto de nuestro estudio.

6.2.1 Descripción del contexto específico del estudio

6.2.1.1 Inglés Técnico y Científico II (Paralelo) en modalidad virtual

Nuestra intervención pedagógica tuvo lugar durante el trimestre Enero-Marzo 2017 con tres clases de la Inglés Técnico y Científico II (Paralelo) asignadas por la Jefatura del Departamento de Idiomas a la docente-investigadora. La asignatura corresponde al segundo nivel del programa de lectura (PLICT) en el período paralelo, es decir con un grupo de estudiantes que por algún motivo estaban desfasados con relación a la secuencia regular. Puesto que la mayoría de los estudiantes que se encuentra en los grupos paralelos han suspendido algún nivel del programa, existe la percepción de que estos aprendices tienen más dificultades para comprender textos en inglés que los que se encuentran en los grupos regulares, pero esta idea no siempre se cumple porque hay aprendices en estos grupos por otros motivos como, por ejemplo, los que ingresan al grado por equivalencia.

Durante el trimestre anterior, la mayoría de los aprendices habían cursado Inglés Técnico y Científico I en la modalidad virtual a través de la plataforma Edmodo© con otra profesora. Puesto que muchos ya conocían ese entorno virtual de aprendizaje, decidimos emplearlo para impartir Inglés Técnico y Científico II. Al igual que otros entornos virtuales, Edmodo© permite la gestión de diversos tipos de materiales y de actividades y de mantener el registro de las calificaciones. Consideramos que esta fue una decisión acertada porque, en nuestra opinión, dicha plataforma brinda la posibilidad de interactuar más fácilmente y de una manera más dinámica con los aprendices. Por esa razón, fue el principal canal de comunicación entre la docente-investigadora y los aprendices. Otro canal de comunicación con el que contaban los aprendices era el correo electrónico institucional de la docente-investigadora. Por lo general, utilizaban esa vía para comunicar problemas con la plataforma, para hacer consultas relacionadas con gestiones administrativas o para informar sobre situaciones personales. El anexo 11, muestra una interacción con uno de los aprendices.

Dos colegas adscritas a la Sección de Inglés Técnico y Científico estaban registradas como miembros del grupo en la plataforma. Una de ellas era la coordinadora de la Sección de Inglés Técnico y Científico y la otra era la docente que había impartido Inglés Técnico y Científico I el trimestre anterior. A pesar de estar registradas en la plataforma, ellas no

interactuaban directamente con los aprendices, ya que su rol principal era estar disponibles para atender tutorías en persona en caso de que los aprendices lo requiriesen.

En lo que respecta a los materiales, utilizamos el Manual de ICT II (*Focus on Reading y Reading Selections for ID1112P*) disponible de forma gratuita en formato electrónico. Desde el inicio del curso, los participantes contábamos con un cronograma de los contenidos, las actividades semanales y las evaluaciones elaborado por la docente-investigadora (ver Anexo 12). Al inicio de cada semana, la docente-investigadora enviaba un mensaje general en inglés haciendo referencia a las actividades de la semana anterior y ofreciendo orientaciones generales para las actividades correspondientes a la semana que iniciaba (ver anexo 13). Después de cada prueba corta, la docente-investigadora enviaba la clave de respuestas con explicaciones para que los aprendices pudieran cotejar sus respuestas. En el anexo 14, incluimos las claves de respuestas de las tres pruebas impares. Por último, incluimos el código de honor al que deben adherirse todos los estudiantes que cursan asignaturas en modalidad virtual en el Departamento de Idiomas (ver Anexo 15).

6.2.1.2 Participantes: aprendices y docente-investigadora

Tal como señalamos en la descripción del contexto pedagógico de nuestro estudio (ver subapartado 4.3.1), los aprendices del PLICT son jóvenes hispanohablantes de unos 17 a 20 años que cursan el Ciclo Básico en la USB. Recordemos que, a través de la prueba de ubicación de comprensión lectora administrada al inicio del curso, los estudiantes son asignados al nivel del programa que resulta más adecuado en función de sus competencias de comprensión lectora en inglés. Berríos (2013) explica que, con base en los resultados de dicha prueba, se identifica un alto porcentaje de estudiantes que no cuentan con el umbral mínimo requerido para superar el primer nivel del programa. En algunos casos, las actividades complementarias, las orientaciones y los esfuerzos realizados por estos aprendices no son suficientes, por lo cual suspenden Inglés Técnico y Científico I, y pasan a los grupos paralelos. A menudo, esta situación resulta de las carencias en cuanto al conocimiento léxico requerido para comprender textos escritos en inglés de forma adecuada (Llinares *et al.*, 2008). Aparte de los retos propios de impartir clases de lectura, el docente de los grupos paralelos debe ofrecer apoyo a estos aprendices para desarrollar la confianza de que pueden superar sus dificultades. A veces, el solo hecho de estar con

otros aprendices que tienen dificultades similares les libera del sentimiento de inferioridad que algunos experimentan en los grupos regulares.

La docente-investigadora creció en un entorno familiar en el cual la lectura y el aprendizaje no se constreñían a los entornos de educación formal. A los quince años, después de culminar el bachillerato, participó como estudiante de intercambio por un año en los Estados Unidos a través del Programa Intercultural del American Field Service (AFS). Luego de vivir esta experiencia, volvió a Venezuela para cursar el grado de Letras en la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Obtuvo su título con una mención en Lengua y Literatura Inglesas. Años más tarde, culminó la Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Simón Bolívar (Caracas). Mientras realizaba dichos estudios, se desempeñó como Ayudante Académico en el Departamento de Idiomas de la USB. Su labor consistía en mantener los registros del Banco de Ítems, y algunos trimestres, impartió clases del PLICT. Entre 2002 y 2004, estaba adscrita a la Sección de Inglés con Fines Específicos (IFE) e impartió tres de las asignaturas del Programa de Inglés para los estudiantes de Arquitectura y Urbanismo. Desde el 2004, ha estado adscrita a la Sección de Inglés Científico y Técnico (ICT), y ha impartido todas las asignaturas del PLICT tanto en el período regular como en el paralelo. Como miembro de la Sección de ICT, ha desempeñado diversos roles en las comisiones académicas encargadas de la elaboración, administración, análisis y mantenimiento de datos de las pruebas de logro del PLICT. Durante el curso 2014-2015, coordinó la sección y formó parte de Consejo Asesor de su Departamento. A lo largo de su carrera académica ha participado en diversos estudios, cinco de los cuales versan sobre diversos aspectos de las pruebas de logro del PLICT. Todos ellos han sido investigaciones con métodos cuantitativos. Para el momento en que inició este estudio contaba con una experiencia de veinte años en la docencia del inglés como lengua extranjera. Aunque ya había dado clases de postgrado en modalidad semipresencial y virtual, nunca había impartido una asignatura del PLICT en modalidad virtual. Dicha experiencia fue desafiante, enriquecedora y muy gratificante.

6.3 Diseño de la investigación: estudio de métodos mixtos

Este tipo de diseño de investigación implica combinar los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa con el objeto de obtener una visión más completa del fenómeno que se desea estudiar (Núñez, 2017). Creswell (2009) señala que el diseño de métodos mixtos se encuentra en la mitad de un continuo, puesto que incorpora elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Este autor advierte que adoptar este método supone “more than simply collecting and analyzing both kinds of data: it also involves the use of both approaches in tandem so that the overall strength of a study is greater than either qualitative or quantitative research” (p. 4).

En nuestro caso, la adopción de este método obedece a que nos permite obtener una visión más completa sobre el desempeño de los aprendices, así como con relación a la acción pedagógica implementada. Por un lado, el análisis cuantitativo de los datos aporta una imagen del desempeño global e individual de los aprendices, mientras que la interpretación de los datos cualitativos permite elaborar una descripción detallada sobre el desempeño de los aprendices que no se puede derivar a partir del análisis cuantitativo (Poehner *et al.*, 2015), y también permite analizar la percepción de los aprendices sobre el procedimiento de ED (Yang y Qiang, 2017).

Creswell (2009) discute cuatro aspectos que se deben considerar para decidir cuál estrategia de diseño resulta más adecuada para llevar a cabo una investigación de métodos mixtos. Estos factores resultan útiles para configurar una investigación en la que se desea relacionar elementos cualitativos y cuantitativos como parte de una misma indagación.

El primer aspecto es la temporización (*timing*) y hace referencia a la programación de la recogida de datos. De acuerdo con este criterio, la temporización puede ser concurrente (*concurrent*) o secuencial (*sequential*). La temporización concurrente significa que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante una misma fase, mientras que, en el caso de la temporización secuencial, los datos recogidos en la primera fase son analizados antes de proceder a la segunda fase, ya que constituyen un insumo para la siguiente fase de recogida de datos.

El segundo aspecto tiene que ver con la prioridad (*weighting*) que se le otorga a cada método. Se le puede dar la misma prioridad a ambos métodos (cuantitativo y al

cualitativo) o se puede conceder más importancia a uno de los dos. A este respecto, Creswell (2009) explica lo siguiente:

weight occurs in a mixed methods study through such strategies as whether quantitative or qualitative information is emphasized first, the extent of treatment of one type of data or the other in the project, or the use of primarily an inductive approach (i.e., generating themes in qualitative) or a deductive approach (i.e., testing a theory) (p. 207).

En tercer lugar, Creswell (2009) señala que existen diversas maneras de ‘mezclar’ los datos recogidos por medio de ambos métodos. Luego de advertir que este aspecto puede resultar desafiante puesto que ambos tipos de datos son de naturaleza diferente, el autor recomienda responder las dos preguntas siguientes: “*When does the researcher mix in a mixed methods study? And how does mixing occur?*” (p. 207 [cursiva en el original]). Con relación al primer interrogante, el autor aclara que los datos se pueden mezclar durante la recogida de datos, durante el análisis de los datos, durante la interpretación o durante todas esas fases. La segunda pregunta da cabida a tres posibilidades: conectar, integrar o insertar. Se dice que los datos cuantitativos y cualitativos se conectan cuando se mantienen separados, pero se relacionan, como en el caso de la temporización secuencial que comentamos antes. Creswell (2009) ilustra la integración de datos mediante el siguiente ejemplo: “the researcher might collect both quantitative and qualitative data concurrently and integrate or merge the two databases by transforming the qualitative themes into counts and comparing these counts with descriptive quantitative data” (p. 208). Por último, si un conjunto de datos funciona como soporte o complemento de los datos principales, se dice que los datos secundarios se han insertado como parte de un estudio.

El último aspecto tiene que ver con la posibilidad de hacer explícita la perspectiva teórica que guía el diseño de la investigación. En el caso de que el investigador decida manifestar su postura teórica, “the theories are found typically in the beginning sections as an orienting lens that shapes the types of questions asked, who participates in the study, how data are collected, and the implications made from the study” (p. 208).

Tomando en cuenta los cuatro factores planteados por Creswell (2009), nuestro estudio se caracteriza por una temporización concurrente de recogida de datos. En lo que respecta a la prioridad de los métodos, en nuestra indagación otorgamos mayor relevancia a los

datos cualitativos dada la naturaleza de nuestras preguntas de investigación. Con relación al momento y la forma en que se combinan los datos, en nuestro caso, la integración de los datos cuantitativos y cualitativos se produce en dos momentos: en la triangulación y en la interpretación los resultados. Por último, en los capítulos iniciales de este trabajo expusimos el marco teórico que sirve de fundamento a nuestra investigación. Por lo tanto, hemos hecho explícita la postura teórica que orienta nuestro estudio. Además, en el primer apartado de este capítulo, presentamos el paradigma de investigación y un resumen de los principios teóricos que justifican nuestras decisiones metodológicas.

6.3.1 Estrategia de investigación: triangulación concurrente

De lo anterior se deriva que la estrategia de investigación adoptada en este estudio es el diseño de triangulación concurrente. Por un lado, este diseño ofrece la ventaja de que la recogida de datos requiere menos tiempo que un diseño secuencial, pues se lleva a cabo en una sola fase. Por otro lado, este diseño supone el reto de analizar dos conjuntos de datos por separado y, posteriormente, triangular los resultados para determinar en qué medida y de qué manera convergen, difieren o se combinan de algún modo (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005; Creswell, 2009). Por lo tanto, es preciso que el investigador esté familiarizado con los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa. En la figura 6, presentamos el modelo visual del diseño de triangulación concurrente.

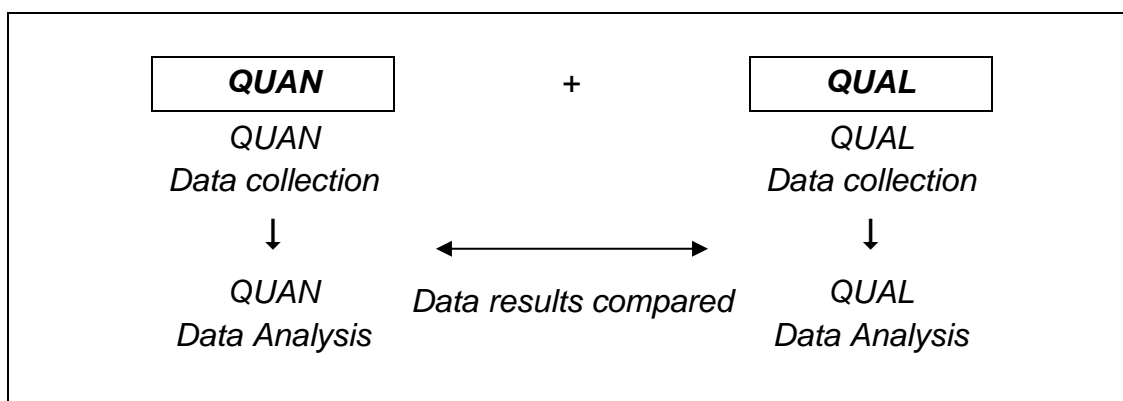


Figura 6. Diseño de triangulación concurrente. FUENTE: Creswell (2009) (p. 210).

6.3.2 Justificación de la elección del diseño de métodos mixtos

Núñez (2017) aboga por hacer un uso reflexivo de los métodos mixtos. Con ello se refiere a la importancia de explicitar los elementos esenciales, es decir, se han de aportar “detalles metodológicos claros con respecto al uso de los elementos cuantitativos y

cualitativos” (p. 635). A continuación, explicamos cómo se articulan los dos métodos y qué función cumple cada uno. Para ello, haremos referencia a los antecedentes de este estudio.

En el capítulo tres (*ver* apartado 3.4.1) presentamos y discutimos diversas investigaciones sobre la evaluación dinámica (ED) de la comprensión lectora en una LA. Aunque los estudios varían con relación al enfoque, al formato y a la modalidad del procedimiento de ED implementado, la mayoría han adoptado métodos de investigación cuantitativa para analizar el desempeño de los aprendices. Los resultados de dichos estudios aportan información acerca del desempeño global de los aprendices y sobre la efectividad del procedimiento de ED implementado en dichas investigaciones.

Kozulin y Garb (2002, 2004), Poehner *et al.* (2015), Yang y Qiang (2017) analizaron las puntuaciones de cada aprendiz —puntuación real, puntuación con mediación, *gain score* y *LPS*— para interpretar su desempeño independiente y con mediación. El aporte de estos estudios radica en que proporcionan información individualizada sobre la respuesta de cada aprendiz a la mediación provista y sobre su potencial de aprendizaje.

De estos cuatro estudios, el único que reporta resultados a partir del análisis cualitativo del desempeño de los aprendices es el de Poehner *et al.* (2015). La metodología de análisis cualitativo aplicada por estos autores hace posible identificar las habilidades emergentes de cada aprendiz. Por lo tanto, aportan información personalizada que los docentes y los aprendices pueden utilizar para orientar los esfuerzos de enseñanza-aprendizaje futuros (Poehner *et al.*, 2015).

Los resultados de las investigaciones previas muestran que es posible obtener información valiosa sobre el desempeño de los aprendices por medio del análisis cuantitativo de los datos globales e individuales de la implementación de la ED. El estudio de Poehner *et al.* (2015) con aprendices de chino como LA, demuestra que es factible obtener información diagnóstica detallada sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a través de una metodología de análisis cualitativo.

Núñez (2017) considera que la elección de los métodos mixtos implica que los métodos cuantitativos y cualitativos no se perciben como antagónicos e irreconciliables, sino como

elementos complementarios, cuya combinación aporta una visión más completa de un fenómeno complejo. Por todo lo anterior, consideramos que se justifica la elección de un diseño de investigación de métodos mixtos, puesto que los datos cuantitativos y cualitativos aportan información complementaria sobre el desempeño de los aprendices y sobre la incidencia de la ED en su desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

6.4 Panorama general: fases del estudio

De acuerdo con nuestros objetivos, esta investigación contempla tres fases: diseñar un procedimiento de EDC y un instrumento de mediación, implementar dicho procedimiento en el marco del PLICT y analizar los datos con el fin de evaluar la incidencia de la acción pedagógica implementada en términos de desarrollo (*ver* figura 7).

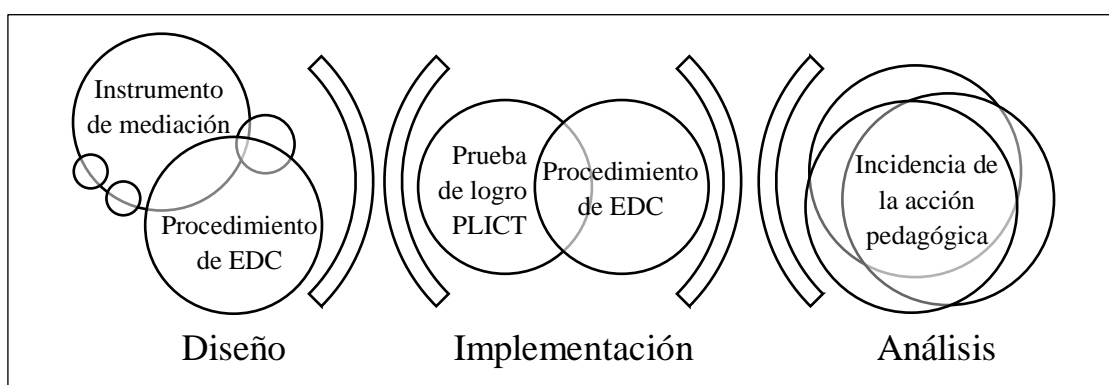


Figura 7. Panorama general de las fases del estudio.

6.5 Recapitulación

En este capítulo explicitamos el paradigma de investigación en el cual se enmarca este estudio, así como los principios de la teoría sociocultural que resultan más relevantes para alcanzar nuestros objetivos. Seguidamente, indicamos el enfoque adoptado (estudio de caso) y aportamos información adicional sobre el contexto concreto en el cual se llevó a cabo nuestro estudio. Además, justificamos la elección del diseño (método mixto) y la estrategia metodológica (triangulación concurrente) de esta investigación.

En el próximo capítulo describimos el proceso de concepción del procedimiento de EDC y el de elaboración del instrumento de mediación. Los instrumentos y procedimientos de

recogida de datos utilizados, así como la metodología de análisis aplicada se explican en el capítulo ocho. Posteriormente, presentamos el análisis de los datos cuantitativos del desempeño de los aprendices en el capítulo nueve. El análisis cualitativo del desempeño de los casos analizados en profundidad se encuentra en el capítulo diez. En el capítulo once analizamos la percepción de los aprendices con relación al procedimiento de ED. La triangulación de los datos y la discusión de resultados se encuentran en los capítulos doce y trece, respectivamente. En el capítulo correspondiente a las conclusiones, respondemos a las preguntas de investigación.

7. CONCEPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DINÁMICA COMPUTARIZADA (EDC) Y ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN

En este capítulo explicamos cómo concebimos el procedimiento de evaluación dinámica que implementamos y analizamos en esta investigación. En el primer apartado procuramos plasmar la forma en la que materializamos los principios sobre los cuales se fundamenta la evaluación dinámica de una manera que resultara acorde a nuestro contexto pedagógico y a las circunstancias particulares de esta investigación. En el segundo apartado, presentamos las fases de elaboración del instrumento de mediación y, en el tercero, describimos las estrategias de mediación que utilizamos para elaborar las ayudas. Por último, presentamos la versión definitiva del instrumento de mediación.

7.1 Concepción del procedimiento de EDC

7.1.1 Enfoque intervencionista

Inicialmente, estaba previsto implementar el procedimiento de ED a través de un enfoque interaccionista, en el cual la mediación adopta la forma de un diálogo colaborativo entre el aprendiz y el mediador (Lantolf y Poehner, 2007). Las sesiones de mediación se llevarían a cabo durante las tutorías de revisión después de la administración de la primera prueba de logro. Sin embargo, nos dimos cuenta de que esto resultaba inviable en nuestras circunstancias. Debido a que la docente-investigadora reside en España y el PLICT se imparte en Venezuela, la única manera de encargarse personalmente —mas no presencialmente— de dictar la asignatura (Inglés II) y de implementar el procedimiento de ED era en modalidad virtual. Por lo tanto, nos propusimos llevarlo a cabo bajo un enfoque intervencionista y en modalidad computarizada (EDC). Adoptar este enfoque nos permitió atender la recomendación de uno de los evaluadores del plan de investigación, con relación a la conveniencia de ampliar el número de participantes y de implementar el procedimiento de ED en línea.

7.1.2 Formato tipo *cake*

Una vez tomada esta decisión, debíamos considerar dos formatos para estructurar el procedimiento de EDC. Por un lado, el formato tipo sándwich implica administrar una prueba previa, seguida por una a varias sesiones de mediación de forma individual o grupal, para luego administrar una prueba posterior equivalente a la primera (cf. Kozulin y Garb, 2002; Naeini y Duvall, 2012; Shabani, 2017). Por otro lado, el formato tipo *cake* consiste en ofrecer mediación durante la administración de la prueba a través de pistas elaboradas con antelación (cf. Shabani, 2012; Ahmadi, 2013; Poehner *et al.*, 2015). Como explicamos en el apartado 3.3, según Dörfler, Golke y Artelt (2009), la principal ventaja de este formato es que solo requiere de una administración, por lo cual toma menos tiempo. No obstante, los autores advierten que su brevedad impone limitaciones con respecto al tipo y a la cantidad de mediación que se puede proporcionar. Cabe destacar que mediante ambos formatos es posible observar el desempeño con y sin mediación de los aprendices con el propósito revelar su zona de desarrollo próximo (ZDP). A través de ambos formatos también se puede conocer su potencial de aprendizaje a partir del aprovechamiento de la mediación suministrada. Después de considerar ambos formatos, optamos por el formato tipo *cake*, puesto que es el que contempla la provisión de ayudas concretas para que los aprendices intenten responder nuevamente las preguntas que componen la prueba.

7.1.3 Formulación de las ayudas

Nuestro siguiente reto era concebir un instrumento de mediación que consistiera en un conjunto de ayudas concretas elaboradas con antelación y que resultara lo menos intrusivo posible. Dos referencias claves para resolver este desafío fueron Pujolà (2000) y Nuttall (2005).

La investigación doctoral de Pujolà (2000) nos resultó muy provechosa a la hora de plantearnos la formulación de las ayudas del instrumento de mediación. Particularmente, la descripción del razonamiento sobre el cual se fundamenta el diseño de las ayudas del programa ImPRESSions© nos aportó muchas ideas que podíamos trasladar a nuestro diseño. Por ejemplo, un listado de estrategias para la formulación de mensajes de ayuda en el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (Jones, 1992, en Pujolà, 2000). Las cuatro estrategias citadas por el investigador son:

1. *Giving part of the answer*: the reason for this seems to be to help the learner to recall the correct answer.
2. *Limiting the range of possibilities*: the reason is to focus the learner on the pursuit of the correct answer reducing the amount of possible answers.
3. *Going part of the way*: in tasks that require a process of sub-tasks, the help message is designed to begin a sequence where the learner should complete it.
4. *Indicate a fruitful strategy*: help indicates which rule or principle to apply. (p. 65).

Con la intención de comprender mejor estas estrategias y de distinguir unas de otras, comenzamos a buscar formas de ponerlas en práctica con los ítems de las pruebas de logro. Por ejemplo, la estrategia “*going part of the way*” nos trajo a la memoria una ocasión en la que los miembros de la Comisión de Exámenes discutimos sobre los ítems en los que los aprendices deben ordenar una serie de oraciones, como en el ejemplo que se muestra a continuación:

- XX. Place the following sentences in the correct order to form a coherent paragraph:
1. When we turn on a tap, the gas flows out into the air, with which it is intended to react; but nothing happens.
 2. Take the case of a gas stove.
 3. Once this is done, the chemical reaction between the gas and the air begins.
 4. Heat can cause chemical reactions.
 5. To start the reaction, we have to supply heat from a match.

Las opciones de este tipo de ítems eran diferentes secuencias de los números que identifican las oraciones (p. ej. A. 4, 2, 1, 5, 3). Para responder este tipo de preguntas, los aprendices deben identificar claves que les ayuden a reconstruir el texto de una forma coherente. Esto puede resultar más exigente y consumir mucho más tiempo de lo que requeriría leer y comprender el texto original, especialmente si el aprendiz decide comprobar que no haya más de una combinación posible. Quienes participamos en aquella discusión concordamos en que estos ítems resultaban difíciles por las razones equivocadas. En consecuencia, decidimos que todas las opciones debían comenzar por el mismo número: aquel que identifica la primera oración del texto original. De esa manera, los aprendices cuentan con un punto de partida desde el cual pueden proseguir reconstruyendo el texto. Luego de modificarlas, las opciones del ítem que aparece en el ejemplo quedaron así:

- | |
|------------------|
| A. 4, 2, 1, 5, 3 |
| B. 4, 2, 5, 3, 1 |
| C. 4, 5, 2, 3, 1 |

Sin ser conscientes de ello, los miembros de la Comisión de Exámenes estábamos empleando la estrategia “*going part of the way*”, ya que al cambiar las opciones dábamos el primer paso en una secuencia de subtarear que el aprendiz debe terminar. La situación que acabamos de referir nos demostró que las estrategias citadas por Pujolà (2000) se podían adaptar a nuestro contexto y se podían adoptar como respuesta a nuestra necesidad de formular las ayudas para el instrumento de mediación. Más adelante en este capítulo, expondremos el modo en el que materializamos el uso de las estrategias para mediar la comprensión de los textos.

Mientras explorábamos la manera de formular las ayudas, relacionamos la tarea que teníamos entre manos con una práctica propuesta por Nuttall (2005) para las clases de lectura en una lengua adicional (LA). En un capítulo titulado “Questioning”, la autora distingue entre el uso de preguntas para *examinar* la comprensión y su uso para *fomentar* la comprensión. Además, la autora resalta la importancia de plantear preguntas con propósitos pedagógicos y describe la manera de formularlas “not to test understanding, but to bring it about” (p. 181).

Esta distinción nos hizo entender que las preguntas de las pruebas de logro están planteadas con el fin de comprobar que los aprendices han comprendido el texto. Nosotros podemos reformular esas preguntas como lo haríamos en el aula para ayudarlos a que lo consigan. Fue entonces cuando nos percatamos de la posibilidad de incluir la mediación como parte del enunciado de los ítems. La clave estaba en cambiar el rol de examinador por el rol de docente y cambiar el propósito por el cual interrogamos a los aprendices. En ese momento comprendimos plenamente la noción de *integrar la instrucción como parte del procedimiento de evaluación*. La mediación que tiene lugar durante la evaluación dinámica es distinta a la mediación de una prueba tradicional, ya que responde a una intencionalidad distinta. La mediación durante el procedimiento de evaluación dinámica pretende ofrecer la cantidad y el tipo de ayuda necesaria para que los aprendices consigan realizar con éxito la tarea planteada.

7.1.4 Secuenciación de las ayudas

En el subapartado anterior comentamos sobre las estrategias para formular las ayudas y sobre el uso de la interrogación para favorecer la comprensión de los textos (Nuttall, 2005). También, indicamos que la mediación procura que los aprendices consigan resolver la tarea planteada. Además, la mediación debe estar orientada a promover el desarrollo de aquellas habilidades que se están evaluando. Para fomentar dicho desarrollo es preciso que las ayudas se encuentren dentro de la ZDP de los aprendices. Por este motivo, la secuenciación de las ayudas debe ajustarse de forma sistemática al nivel de desarrollo de los aprendices. Esta es una consideración de suma importancia para la evaluación dinámica bajo cualquier enfoque, formato o modalidad que se escoja para llevarla a cabo.

En nuestro caso, a la hora de diseñar y elaborar el instrumento de mediación que nos propusimos implementar era indispensable asegurarnos de que la secuenciación de las ayudas se ajustara al nivel de desarrollo (tanto real como potencial) de los aprendices. Por lo tanto, al igual que en otros estudios citados en el estado de la cuestión, adoptamos el *graduated prompt method* (método de pistas graduadas) de Campione y Brown (1987), según el cual la mediación debe seguir una secuencia que va de menos a más explícita. De esta manera, al promover mediación adecuada ajustamos el nivel de dificultad de la tarea a la ZDP de los aprendices hasta el punto en que no resulta ni muy difícil ni muy fácil para ellos.

Con base en este principio y con el objeto de emplear el *graduated prompt method*, elaboramos un modelo que nos orientara en la formulación de las ayudas para la construcción del instrumento de mediación. Inspirados por la tesis de Pujolà (2000), buscamos sinónimos de la palabra ‘*help*’. Luego de considerar diversas alternativas y de comparar sus significados, escogimos ‘*hint*’ para referirnos a las ayudas que orientan al aprendiz de una manera indirecta. Con ‘*clue*’ nos referimos a las ayudas que ofrecen una indicación más directa o información clave del texto. La palabra ‘*help*’ queda reservada para las ayudas más explícitas como, por ejemplo, una explicación sobre lo que el aprendiz debe hacer para contestar la pregunta. Por último, el ‘*feedback*’ revela la respuesta correcta, seguida por una breve justificación. En la figura 8, se aprecia el tipo de ayuda —*hint, clue, help* y *feedback*— así como su secuenciación de izquierda a

derecha. En la parte inferior, incluimos las definiciones simplificadas⁷ de las palabras que identifican los tipos de ayuda. Estas definiciones nos recordaban las características de cada una mientras formulábamos las ayudas. Por último, añadimos el equivalente en español de las palabras con las que etiquetamos cada tipo de ayuda, a pesar de que no nos acostumbramos a llamarlas de ese modo.

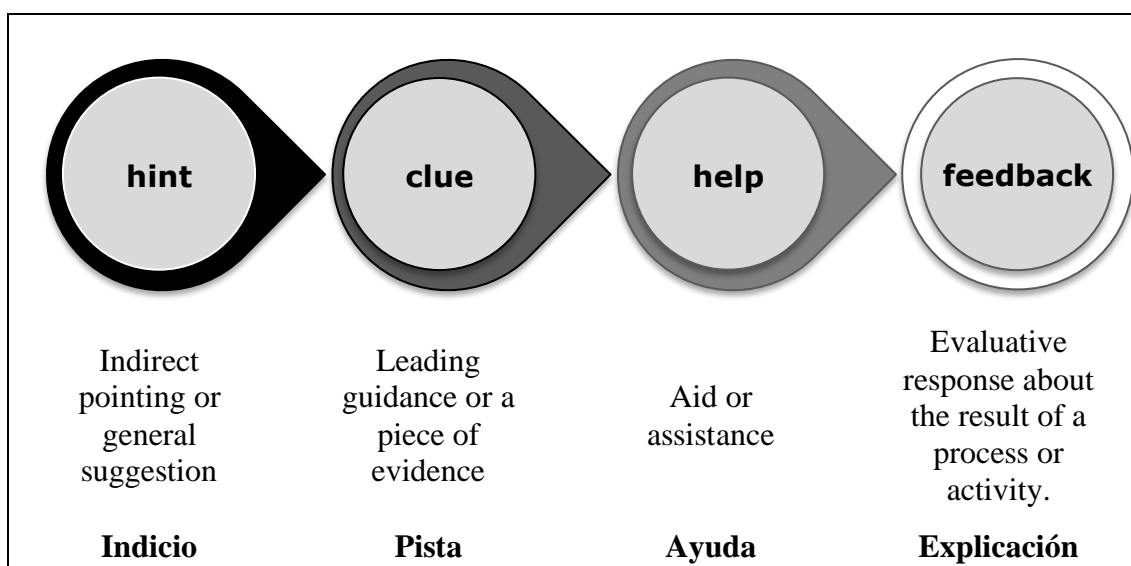


Figura 8. Modelo *hint-clue-help* para orientar el proceso de diseño de las ayudas.

Este modelo se presta para un procedimiento en el que los aprendices puedan hacer cuatro intentos fallidos. Si no aciertan el primer intento, se presenta la ayuda tipo *hint*; si fallan en su segundo intento, se presenta la ayuda tipo *clue*; en caso de no acertar por tercera vez, la *help* y, por último, el *feedback*. No obstante, como indicamos en el apartado 4.4, los ítems modulares que componen las pruebas de logro del PLICT constan de tres opciones. Por ende, en nuestra implementación solamente podíamos ofrecer dos ayudas antes de revelar la opción correcta. Es decir, presentar la ayuda tipo *hint*, después del primer intento fallido y la ayuda tipo *clue*, después del segundo. Así que debíamos crear dos versiones para cada uno de los veinticinco ítems de la prueba estática: una versión *hint* y una versión *clue*.

⁷ Estas definiciones son paráfrasis elaboradas por la docente-investigadora a partir de las definiciones consultadas en diversos diccionarios. Por ejemplo, en su primera acepción, el [diccionario Merriam-Webster](#) define la palabra '*clue*' como "something that guides through an intricate procedure or maze of difficulties *specifically*: a piece of evidence that leads one toward the solution of a problem". De esa definición tomamos las ideas de "*leading guidance*" y de "*piece of evidence*".

7.1.5 Consideraciones adicionales

Además de los aspectos mencionados hasta ahora, debíamos tomar en cuenta las circunstancias de administración de las pruebas de logro. Como explicamos en su momento, los aprendices presentan las pruebas de logro del PLICT presencialmente, con lápiz y papel, bajo estrictas condiciones y restricciones de tiempo. Por lo tanto, sabíamos que no sería posible implementar el procedimiento de EDC durante la administración de la prueba estática. En respuesta a esta situación, decidimos llevar a cabo el procedimiento de EDC en dos rondas, posteriores a la administración de la primera prueba de logro. Para ello utilizamos la función de pruebas de Edmodo®, el entorno virtual de aprendizaje a través del cual se gestionó la asignatura y mediante el cual se llevaron a cabo la mayoría de las interacciones entre la docente y los aprendices.

De lo anterior se desprende que el instrumento de mediación debía estructurarse de forma tal que se ajustara a la implementación en dos rondas. Por lo tanto, se divide en dos partes: la primera parte consta del conjunto de ayudas *hint*, que corresponde a la mediación de la primera ronda, y la segunda parte está compuesta por el conjunto de ayudas *clue*, que se empleó durante la segunda ronda del procedimiento de EDC.

Con cada parte del instrumento de mediación, creamos dos bancos de preguntas en la plataforma Edmodo®: en uno incluimos las versiones *hint* y en el otro las versiones *clue*. Durante la primera ronda, los aprendices presentaron pruebas personalizadas compuestas por las versiones *hint* de los ítems que no contestaron o que no acertaron en la prueba estática. Para la segunda ronda, construimos las pruebas personalizadas con las versiones *clue*. En esta ocasión solamente incluimos aquellas que correspondían a los ítems que no contestaron o que no acertaron en la ronda anterior. A modo de ejemplo, en la figura 9 simulamos el caso de un estudiante que contestó once de veinticinco ítems de la prueba de logro. Por lo tanto, en la primera ronda, su prueba personalizada constó de las versiones *hint* de los catorce ítems que no acertó o que no contestó acertadamente en la prueba estática. De esas catorce preguntas, respondió correctamente ocho en la primera ronda de EDC. Así que, en la segunda ronda, su prueba constó de las versiones *clue*, de los seis ítems que no acertó. En la segunda ronda, tuvo tres aciertos y los otros tres ítems no los contestó correctamente.

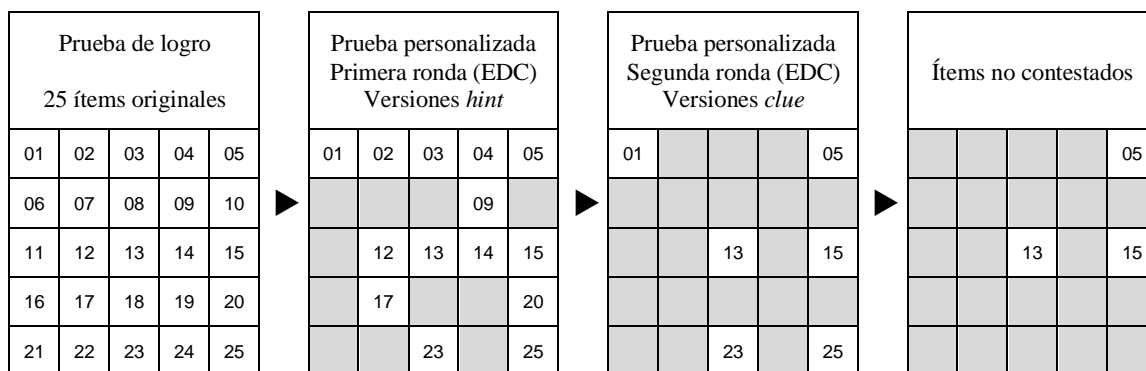


Figura 9. Simulación de un caso de implementación del procedimiento de EDC.

En resumen, nos propusimos implementar un procedimiento de evaluación dinámica bajo un enfoque intervencionista, a través de las modalidades computarizada (EDC) e individual. Optamos por integrar la mediación en forma de ayudas preelaboradas que sustituyeran los enunciados de los veinticinco ítems que conforman la prueba de logro estandarizada. Adoptamos el *graduated prompt approach* de Campione y Brown (1987) para establecer la secuenciación de las ayudas de modo que promuevan el desarrollo. La implementación del procedimiento aquí propuesto requirió la creación de un instrumento de mediación cuyo proceso de elaboración y características describimos a continuación.

7.2 Elaboración del instrumento de mediación

El instrumento de mediación es el *conjunto de ayudas dirigidas a orientar a los aprendices durante el procedimiento de EDC*. Como señalamos anteriormente, está estructurado en dos partes: la primera parte consta del conjunto de ayudas *hint*, empleadas en la primera ronda del procedimiento de EDC, y la segunda parte está compuesta por el conjunto de ayudas *clue*, que utilizamos para la segunda ronda.

En la figura 10, procuramos representar el proceso de elaboración del instrumento en tres fases (recuadros sombreados). La primera fase consistió en elaborar versiones preliminares de los ítems; la segunda fase, en la primera validación de experto y la tercera, en la segunda validación de experto. A continuación, describimos en detalle cada una de esas fases, pero antes estimamos oportuno aclarar que aunque las dos primeras fases parecen consecutivas, en realidad se produjeron de forma paralela, ya que las versiones preliminares de los ítems se crearon y se sometieron a la primera validación de experto

en tandas de cinco en cinco. De esa manera, los comentarios obtenidos a través de la primera validación sobre las versiones incluidas en cada grupo y sobre la secuencia propuesta eran considerados para la siguiente tanda. Por esa razón, al emplear flechas que apuntan en ambas direcciones en la parte superior del diagrama intentamos plasmar la interacción entre la primera validación de experto y la elaboración de las versiones preliminares de los ítems y la secuenciación propuesta para las mismas.

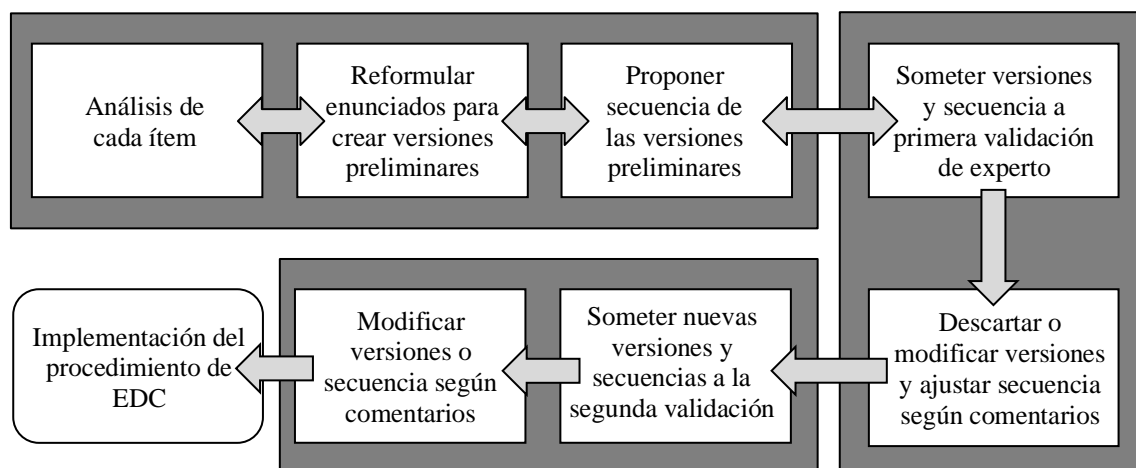


Figura 10. Fases de elaboración del instrumento de mediación.

7.2.1 Elaboración de versiones preliminares y propuesta de secuenciación

Durante esta fase, nuestra trayectoria en el PLICT, en la Comisión de Exámenes y en el Banco de Ítems resultaron inestimables para formular las ayudas y proponer su secuenciación. Gracias a la experiencia docente en el programa de lectura conocemos el perfil general de los aprendices, los contenidos, los materiales, etc. También contamos con las vivencias de innumerables sesiones de clase abordando una diversidad de textos con los aprendices y procurando orientarlos en el desarrollo de la comprensión lectora en una LA. Aún más valiosas resultaron las tutorías individuales para la revisión de las pruebas de logro. El propósito de dichas sesiones era que los aprendices se dieran cuenta de por qué algunas de sus respuestas no eran correctas y que intentaran identificar cuál era la respuesta esperada a partir del análisis de la pregunta, con la mediación de la docente. Aunque esas interacciones no seguían una progresión de más a menos implícita, sí procuraban orientar los aprendices para que ellos mismos se dieran cuenta de cuál era la respuesta y por qué. En la mayoría de los casos, lo lograban. Además de la experiencia docente en el PLICT, algunas de las tareas rutinarias como miembro de la Comisión de

Exámenes y del Banco de Ítems eran analizar, revisar, discutir, clasificar y reescribir ítems. De allí que contara con estrategias y recursos para acometer la tarea de elaborar el instrumento de mediación.

Del mismo modo que otras investigaciones que han analizado la ED de las destrezas de comprensión lectora en una lengua adicional (cf. Kozulin & Garb, 2002; Poehner *et al.* 2015; Ahmadi, 2013), el diseño del instrumento de mediación empleado en este estudio comenzó con una fase de análisis de los ítems que forman parte de la prueba estática. El propósito de dicho análisis fue identificar las subdestrezas y los conocimientos requeridos para comprender los textos y para contestar las preguntas. Asimismo, el análisis también pretende detectar las posibles dificultades que podrían encontrar los aprendices para extraer el sentido del texto y responder dichos ítems.

En la figura 10 mostramos los pasos de la fase de elaboración de las versiones preliminares de un modo definido y lineal, aunque en realidad no se produjo de esa manera. Luego de analizar el ítem, tomando como punto de partida el enunciado original, procurábamos reformular la pregunta en otros términos para crear versiones preliminares de los ítems que hicieran las veces de *hint* y de *clue*. A menudo debimos referirnos al ítem original, evaluar el tipo de información que debía identificar o analizar el lector. En muchas ocasiones elaboramos esquemas que nos permitieran visualizar las ideas clave del texto, así como las relaciones entre ellas. También resaltamos palabras que podían resultar problemáticas o fragmentos que resultaban claves para comprender el texto. La redacción de las versiones del enunciado implicaba aproximar a los aprendices a la respuesta, sin revelarla. Se nos ocurre describirla como un proceso de sintonización que no se realiza de forma automática, ya que debíamos encontrar dos puntos: la mediación adecuada para la versión *hint* y la adecuada para la versión *clue*. Aunque procuramos elaborarlas de la más implícita a la más explícita, luego de redactar algunas versiones, las comparamos para proponer su secuenciación.

Desde el inicio de esta fase tuvimos presente que no debíamos cambiar el objetivo de la pregunta, pero que la forma del enunciado original no condicionaba la forma del enunciado de las versiones. Es decir, podíamos cambiar una instrucción por un enunciado incompleto o por una pregunta. En el recuadro siguiente mostramos este tipo de

modificaciones. El enunciado original es una instrucción, mientras que el enunciado de la primera versión es una pregunta, pero el objetivo de la pregunta es el mismo.

Enunciado original del ítem № 8
Select the combination of elements that allows you to classify a crystal:
Enunciado de la primera versión del ítem №8
Which principles of symmetry are used as a basis to classify crystals?

Esta decisión probablemente se debió a una afirmación de Champeau *et al.* (1997) sobre la clasificación de las preguntas de las pruebas de logro. Las autoras apuntan lo siguiente:

La pregunta puede tomar varias formas. Puede ser una oración para completar, una instrucción a seguir o una oración interrogativa. Independientemente de la forma, lo que se trata de clasificar, en este caso, es el proceso cognoscitivo que conlleva a encontrar la respuesta correcta. (p. 35)

De lo anterior dedujimos que lo importante no es la forma del enunciado, sino el proceso cognitivo que suscita. En una relectura de Nuttall (2005), nos dimos cuenta de que esta autora resta relevancia a la forma de las preguntas en las clases de lectura en una LA al señalar que “[w]e choose reading questions not for their form, but to suit our reason for focusing on a particular aspect of the text.” (p. 185).

Al intervenir los ítems, nos propusimos modificar solamente en los enunciados. Sin embargo, en tres ocasiones fue preciso modificar la última parte del texto de aquellos ítems que no tienen un enunciado propiamente dicho. Puesto que en los ítems № 15, 16 y 24 la tarea consiste en seleccionar la opción que completa el texto, en esos tres casos, procedimos como si la última parte del texto fuese el enunciado del ítem y no modificamos las opciones. A continuación, presentamos un ejemplo.

Texto de la versión original del ítem № 15
The human body is constructed on the same general plan as that of other animals and, most notably, the human skeleton is represented by similar bones in the skeleton of apes and monkeys. Some resemble them so closely in shape and size that it is _____.
Texto de la primera versión del ítem № 15
The human body is constructed on the same general plan as that of other animals and, most notably, the human skeleton is represented by similar bones in the skeleton of apes and monkeys. The remarkable similarities between human bones and those of apes and monkeys make it _____.

En lo que respecta a las opciones, en algunos casos tuvimos que introducir cambios para adecuarlas al nuevo enunciado. Por ejemplo, al modificar los enunciados de los ítems 1, 8, 14, 20 y 23 utilizamos una puntuación diferente y, por eso, tuvimos que ajustar el uso de mayúsculas o de minúsculas en las opciones. En el siguiente cuadro se aprecia que el enunciado de la primera versión del ítem Nº 14 era una pregunta y las opciones comienzan en mayúsculas y acaban en punto. En cambio, en la segunda versión de este ítem, las opciones comienzan en minúscula y no finalizan con un punto porque con una de ellas se completa la información que falta en el enunciado, el cual acaba con un espacio en blanco seguido de un punto.

Enunciado y opciones de la primera versión del ítem Nº 14
Which of the following statements expresses the difference between cast steel and mild steel? A. The carbon content of cast steel is not as great as the carbon content of mild steel. B. The carbon content of mild steel is greater than the carbon content of cast steel. C. Cast steel has a higher carbon content than does mild steel.
Enunciado y opciones de la segunda versión del ítem Nº 14
The amount of carbon steel contains may serve as a criterion for classification. According to it, _____. A. the carbon content of cast steel is not as great as the carbon content of mild steel B. the carbon content of mild steel is greater than the carbon content of cast steel C. cast steel has a higher carbon content than does mild steel

Al elaborar la segunda versión de los ítems Nº 1, 15, 16 y 22, tomamos parte de la información que aparecía en las opciones y la incorporamos como parte del enunciado. Por consiguiente, las opciones resultaron más cortas que las de las otras versiones de esos ítems. A continuación, mostramos el enunciado y las opciones del ítem Nº 15 a modo de ilustración.

Último enunciado del texto y opciones de la primera versión del ítem Nº 15
The remarkable similarities between human bones and those of apes and monkeys make it _____. A. possible to identify their source without much difficulty B. quite difficult to distinguish one species from the other C. relatively easy to take note of slight differences
Último enunciado del texto y opciones de la segunda versión del ítem Nº 15
Some human bones resemble the ones in the skeleton of apes and monkeys so closely that when it is necessary to distinguish those of one species from the others', it is quite _____ to identify their source. A. possible B. difficult C. easy

En el caso de los ítems № 13, 18, 19 y 24 también modificamos las opciones para adecuarlas al enunciado. En las opciones originales del ítem № 19, el pronombre ‘It’ se refiere a ‘an element’ en el texto, mientras que, en las opciones de la primera versión, ‘They’ hace referencia a los ‘trace elements’ que se mencionan en el enunciado.

Enunciado y opciones de la versión original del ítem № 19
Which of the following is the best concluding sentence for this paragraph? A. It is likely to be replaced by complex organic compounds. B. It may be just as essential as one that is needed in large doses. C. It is beneficial, but we are not sure that it is essential
Enunciado y opciones de la primera versión del ítem № 19
What may be concluded from the text regarding the importance of trace elements? A. They are likely to be replaced by complex organic compounds. B. They may be just as essential as one that is needed in large doses. C. They are beneficial, but we are not sure that it is essential.

Para intervenir el primer ítem de la prueba estática, invertimos un poco más de dos horas en analizar, reformular el enunciado para crear las versiones preliminares y para proponer una secuenciación que se adecuara a nuestro modelo. Ingenuamente, pensamos que a medida que avanzáramos, demoraríamos cada vez menos. Sin embargo, cada ítem es diferente, así que puede ser abordado de maneras diferentes y, en consecuencia, es preciso considerar distintas estrategias de mediación y seleccionar la que estimemos más adecuada para orientar a los aprendices a abordar nuevamente el texto promoviendo su comprensión. Nuttall (2005) hace referencia a una situación análoga cuando advierte que “[d]ifferent kinds of texts make different demands on the reader, so the procedures used in reading lessons will also have to vary” (p. 30). En nuestro caso, esos ‘*procedures*’ son las estrategias de mediación que empleamos para reformular los enunciados. En el apartado 7.3, explicaremos en qué consisten y presentaremos ejemplos de cómo las pusimos en práctica.

En los dos subapartados siguientes, describimos las dos fases de validación de expertos a las que sometimos las versiones de los ítems creadas para el instrumento de mediación. Para cada fase presentamos brevemente el perfil de los validadores, explicamos el tipo de revisión que realizó cada uno, comentamos sus observaciones y sugerencias acerca de las

versiones preliminares de los ítems y sobre la secuenciación propuesta para las versiones. Una vez descritas las dos fases de validación de experto procedemos a presentar el instrumento de mediación elaborado.

7.2.2 Primera validación de experto

Para esta fase de validación contamos con la valiosa colaboración de una docente e investigadora con amplia experiencia en la enseñanza del inglés como lengua adicional (LA), particularmente en el PLICT de la USB. Sus investigaciones se centran en la relación entre el conocimiento léxico y la comprensión lectora en una LA. Esta docente formó parte de la Comisión de Exámenes del Departamento de Idiomas durante 5 años, por lo cual cuenta con experiencia en la elaboración de las pruebas de logro, así como en la revisión y escritura de ítems modulares de comprensión lectora utilizados en ellas. Cabe destacar que, la docente había leído el proyecto de esta investigación doctoral poco después de que fuera aprobado por la Comisión Evaluadora. Antes de comenzar el proceso de validación, recibió un resumen del estudio, una breve descripción del procedimiento de ED y del propósito del instrumento de mediación que nos proponíamos elaborar.

Como comentamos anteriormente, necesitábamos dos versiones de cada ítem. Por lo tanto, le pedimos que considerara las versiones propuestas y escogiera aquellas que juzgara más adecuadas para la primera y para la segunda ronda del procedimiento de EDC. Aclaramos que el orden en el cual aparecían las versiones preliminares era la secuencia propuesta para las ayudas. Por lo tanto, si no estaba de acuerdo con esa secuenciación, apreciaríamos que lo indicara en sus comentarios.

En la descripción del proceso de validación nos referimos a los ítems según la posición que ocupan en la prueba de logro. Sin embargo, no es preciso prestar atención a lo que ocurrió con cada ítem durante este proceso, ya que lo que nos interesa resaltar es la interacción que se produjo entre la validadora y la docente-investigadora, así como las consideraciones sobre las cuales se sustentaban nuestras decisiones.

El primer grupo de ítems sometido a validación estuvo compuesto por cinco ítems (Nº 3, 7, 14, 21 y 22) con tres versiones de cada uno. Después de revisar las versiones del ítem

Nº 3, seleccionó dos de las versiones y estuvo de acuerdo con la secuenciación propuesta. Con relación al ítem Nº 7, la primera y la tercera versión resultaron adecuadas para la primera y segunda ronda, respectivamente. No obstante, la segunda versión propuesta parecía más apropiada “como explicación de cuál es la opción correcta”. Algo similar ocurrió con el ítem Nº 14, solo que en este caso la versión uno parecía la más adecuada para explicar la respuesta esperada, mientras que las versiones dos y tres resultaban apropiadas para el instrumento de la mediación. Con relación a los ítems Nº 21 y 22, consideró que la primera versión propuesta para cada uno era equivalente a la versión original y que “no aportaba nada”. Estuvo de acuerdo en mantener la secuencia de las versiones del ítem Nº 21, pero propuso invertir el orden de las versiones dos y tres del ítem Nº 22.

En lo concerniente al segundo grupo de ítems, la primera y segunda versión del ítem Nº 1 resultaron muy elogiadas como estrategias para guiar a los estudiantes hacia la respuesta correcta. En cambio, en la tercera versión modificamos el enunciado y las opciones de tal manera que la experta comentó lo siguiente: “el propósito de la tarea deja de ser que el estudiante identifique las causas sobre el estado de vulnerabilidad del avechicho, y ello quizás cambiaría la clasificación del ítem. Es decir, aunque el texto es de causa-efecto, la tarea ya no lo es”. Para los ítems Nº 10, 16 y 17, solamente propusimos dos versiones por cada uno. Todas las versiones y su secuenciación resultaron adecuadas. Para el ítem Nº 18, elaboramos tres versiones. La experta prefirió la primera y la segunda, ya que la versión dos y la tres eran muy similares. Se decantó por la segunda porque en ella figuran dos cognados transparentes del español (*‘vital’* y *‘human’*) que podrían facilitar la comprensión de la pregunta.

En el tercer grupo de ítems, propusimos dos versiones para el ítem Nº 2 y para el Nº 15. En ambos casos, tanto las versiones como sus secuenciaciones parecieron adecuadas. De las tres versiones propuestas para el ítem Nº 19, las dos escogidas fueron la segunda y la tercera, ya que el enunciado de la primera se asemejaba al del ítem original. Algo similar ocurrió con el ítem Nº 23, pero en este caso escogió la primera y la segunda, ya que esta última era muy parecida a la tercera. Para el ítem Nº 24, el último de este grupo, propusimos cuatro versiones. Una de ellas parecía más difícil que el ítem original y la otra planteaba una tarea diferente. Para este momento, los comentarios y sugerencias de

la experta demostraban una comprensión cabal sobre el propósito del instrumento de mediación y sobre los objetivos del procedimiento que deseábamos implementar.

El cuarto grupo constó de los ítems № 4, 9, 11, 12 y 13. Con relación a los dos primeros, las dos versiones y su secuencia resultaron adecuadas, en el caso del № 11, la experta seleccionó la tercera versión y propuso un enunciado que se hallaba en un punto medio entre la primera y la segunda versión. Finalmente, seleccionó dos de las tres versiones propuestas para los ítems 12 y 13.

En el quinto y último grupo de ítems propusimos dos versiones para cada uno. Con respecto a las versiones del № 5 y del № 20, tanto las versiones como sus secuencias resultaron adecuadas. En lo que respecta a las versiones del ítem № 6, la experta sugirió invertir la secuencia propuesta, ya que la expresión '*underlying disorders*' (trastornos subyacentes) en el enunciado de la segunda versión podría resultar difícil para los aprendices. Para los ítems 8 y 25, seleccionó una de las versiones y propuso una alternativa para la otra.

Elaborar las versiones de los ítems de forma prácticamente simultánea con la primera validación de experto resultó muy provechoso, ya que podía tomar en cuenta las sugerencias y comentarios recibidos a la hora de elaborar las próximas versiones. Después de todo, durante esta fase estaba aprendiendo a incorporar las ayudas (mediación) al procedimiento de evaluación. La mayoría de las observaciones tenían que ver con versiones extremas, es decir, versiones que se parecían demasiado al ítem original o que se diferenciaban tanto de este, que parecían un ítem diferente. En algún momento, la validadora apuntó otra dificultad de la tarea que teníamos entre manos, e incluso se solidarizó con la docente-investigadora, por lo complicado que puede resultar hacer que un enunciado resulte más explícito, sin revelar la respuesta. La validadora también aportó valiosas sugerencias con relación a la escogencia de vocabulario de alta frecuencia o de cognados del español que podrían resultar más fáciles de reconocer para los aprendices.

En total, sometimos 65 versiones de los ítems originales a la primera validación de experto. Una vez incorporadas las modificaciones sugeridas, descartadas las versiones que no resultaban adecuadas y revisadas las secuencias, quedaron 57 versiones que fueron sometidas a la segunda validación de experto.

7.2.3 Segunda validación de experto

En esta fase, contamos con la valiosa participación de un docente e investigador con amplia trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua adicional (LA), específicamente en los grados de Traducción e Interpretación y de Lenguas Aplicadas de la Universitat Pompeu Fabra. Aunque hubiésemos podido solicitar la participación de otro validador con experiencia docente en el PLICT y familiarizado con las pruebas de logro de dicho programa, preferimos contar con una perspectiva diferente del instrumento de mediación, ya que la tarea en este caso se centraba en analizar la secuenciación de las versiones.

Antes de iniciar la fase de validación, el experto recibió una descripción general de la prueba de logro, una explicación sobre el procedimiento de EDC del cual formaría parte el instrumento de mediación. A diferencia de la fase anterior, el experto recibió todos los ítems en un solo documento. En cada página figuraba un ítem, seguido por las dos o tres versiones que resultaron de la primera validación de experto en la secuencia propuesta. Además de solicitar su opinión sobre dicha secuenciación, le pedimos que en aquellos casos en los que había más de dos versiones, señalara cuál descartaría. Por descuido nuestro, en el documento no se especificaba la respuesta esperada de cada ítem. Sin embargo, esto resultó ventajoso porque permitió evaluar la efectividad de las ayudas sucesivas para confirmar que la opción escogida por el experto era la correcta.

Después de completar el proceso de validación, el experto y la docente-investigadora sostuvieron una reunión en la cual revisaron uno por uno los comentarios —escritos en una versión impresa del documento—. Además de asegurarse de que se entendían los comentarios, el experto planteó preguntas sobre el instrumento de mediación que surgieron durante el proceso de validación. A continuación, resumimos los resultados de esta fase de validación sin explicar en detalle los comentarios acerca de todos los ítems.

El experto consideró adecuada la progresión de las dos versiones de los doce ítems siguientes: 4, 5, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 20, 22, 23 y 25. Con respecto a los ítems № 3, 7, 12, 18, 21 y 24 seleccionó dos de las tres versiones propuestas. En el caso de los ítems 13 y 14, además de seleccionar dos de las tres versiones, sugirió invertir el orden propuesto.

De acuerdo con el experto, la progresión entre la versión original y la primera versión propuesta para los ítems № 2, 17 y 16 era muy sutil o inexistente, mientras que la progresión entre la primera y la segunda versión sí le resultaba apropiada. Considerando que la primera ayuda debe ser implícita, tiene sentido que la diferencia en relación con el ítem original no resulte evidente. Por ejemplo, con relación al ítem № 2 el experto comentó: “Very small difference”. Si comparamos los dos enunciados en el siguiente cuadro, constatamos que la diferencia radica en que el enunciado de la versión original no indica que la definición de ‘crop’ se encuentra en el texto, mientras que el enunciado de la primera versión sí proporciona esta información. Cabe destacar que a lo largo del PLECT, los aprendices realizan diversas actividades para aprender a identificar definiciones en el texto. Por esa razón, saber que la definición se encuentra en el texto puede resultar útil para los aprendices. Ciertamente, identificar no equivale a comprender, pero ubicar la siguiente definición en el texto: “*an organ found in the throat of most bird species that controls the flow of food into the stomach*”, constituye un paso clave para responder la pregunta, ya que pueden relacionar la información proporcionada con la que se encuentra en las opciones. Concretamente, con la respuesta esperada: “*a part of the digestive system of birds*”.

Enunciado original del ítem № 2
From this text, we can define "crop" as _____.
Enunciado de la primera versión del ítem № 2
According to the definition provided in the text, 'crop' is_____.

Con relación al ítem № 17, mientras que la primera porción del texto describe las características físicas de la serpiente de archivo, la segunda se centra en su comportamiento. Como se aprecia en el siguiente recuadro, el enunciado original solo hace referencia al tema general del texto (*file snakes*), la primera ayuda pretende centrar la atención del aprendiz en la segunda porción del texto, ya que es allí donde se encuentra la información que resulta clave para poder responder la pregunta:

Enunciado original del ítem № 17
From the above we know that file snakes are _____.
Enunciado de la primera versión del ítem № 17

Based on the description of their behavior, it may be inferred that file snakes are _____.

En el caso del ítem № 16, el experto señaló que la relación entre el enunciado de la primera versión y la respuesta esperada no resulta evidente. Concordamos con que la información provista no necesariamente orienta al aprendiz hacia la respuesta correcta, sino que hace evidente que una de las tres opciones no resulta plausible, ya que no tiene mucho sentido que un cultivo que se utiliza comúnmente para alimentar al ganado sea considerado un manjar (*rare delicacy*).

Enunciado y opciones de la primera versión del ítem № 16

The Jerusalem artichoke is commonly used to feed livestock, partly because it is _____.

- A. a hardy plant
- B. a hybrid plant
- C. a rare delicacy

En lo referente a las dos versiones de los ítems № 1 y № 6, el experto consideró que no había una progresión o que era demasiado sutil para notarla. El comentario sobre la primera versión del ítem № 1 fue: “Difference?”. En efecto, el enunciado de esta versión no parece simplificar la tarea. Es razonable que el validador, no perciba la diferencia entre la versión original y la primera versión de este ítem, ya que es preciso conocer de cerca el programa de lectura en el cual se implementó el procedimiento de EDC para poder comprender cómo esta pregunta puede ayudar a los aprendices.

En Inglés I, se dedica una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo para que los aprendices consigan identificar la idea principal de un texto. Para el momento en que los estudiantes cursan Inglés II, han practicado esta subdestreza en numerosas ocasiones y con una variedad de textos. Además de la práctica en clase y de los ejercicios incluidos en los materiales del PLICT, los aprendices tienen a su disposición diversos recursos para practicar la lectura de forma autónoma. Entre dichos recursos, se encuentran actividades que requieren reconocer la idea principal de un texto. Como la experta que participó en la primera fase de validación cuenta con experiencia docente en el PLICT, su comentario con relación a esta versión del ítem fue: “Excelente. Llevar a los estudiantes a recurrir a las técnicas para la extracción de la idea principal, que se deben saber de paporreta, es una magnífica estrategia para guiarlos hacia la identificación de la respuesta correcta”.

Enunciado original del ítem № 1
From the above information we can conclude that _____.
Enunciado de la primera versión del ítem № 1
What is the main idea of the text?
Enunciado original del ítem № 1
From the above information we can conclude that the population of Mauritius kestrels has_____.

En lo concerniente a la segunda versión del ítem № 1, el validador comentó: “Don’t see considerable simplification”, pero añadió que, de algún modo el enunciado de esta versión sirvió para constatar que la opción *b* era incorrecta. Aunque más adelante presentaremos las estrategias de mediación utilizadas en el instrumento de mediación, adelantaremos que en este caso cogimos una información que estaba presente en todas las opciones y la incluimos en el enunciado del ítem. La información que extrajimos de las opciones para mencionarla en el enunciado es el tema del texto: “*the population of Mauritius kestrels*” (la población de cernícalos de Mauricio). Una forma de extraer la idea principal de un texto consiste en identificar el tema y, luego, identificar qué es lo más importante que dice el texto sobre ese tema. Lo que intentamos hacer con este enunciado es mostrar que el tema es una información dada, ya que estaba incluida en todas las posibles respuestas y que la tarea del aprendiz consiste en completar el proceso de identificación de la idea principal. En otras palabras, este enunciado podría plantearse oralmente en los siguientes términos: ¿Y si te dijera que el tema del texto es “*the population of Mauritius kestrels*” podrías decirme qué dice el texto al respecto? El comentario de la otra validadora con relación a esta versión es: “Excelente idea. Lo que estás haciendo aquí es organizarle la información [al lector]”. Una vez más, esta estrategia de mediación surge de la experiencia en el aula de lectura.

Aunque los comentarios de los validadores con respecto a las versiones preliminares del ítem № 1 no coincidieron, sí concordaron en el caso de las versiones propuestas para el ítem № 6. Ambos validadores opinaron que, aunque el enunciado de la primera versión era diferente, no necesariamente facilita la comprensión del texto. Uno de ellos opina que es incluso más implícito que el enunciado original. Efectivamente, el enunciado propuesto para la primera versión de este ítem no hace referencia al tema tratado en el

texto. No obstante, lo que procuramos con este enunciado es que el aprendiz aborde el texto con el propósito de derivar una conclusión que requiere comprender la diferencia entre ambas enfermedades. Ambos validadores concordaron en que el enunciado de la segunda versión no necesariamente resulta más fácil que el de la primera versión. En esta oportunidad, intentamos limitar el rango de posibles respuestas al preguntar sobre el trastorno que subyace a cada uno de los tipos de diabetes. También coincidieron al advertir que la expresión “*underlying disorders*” probablemente no sea fácil de comprender para los aprendices.

Enunciado original del ítem Nº 6
The essential difference between Type I and Type II diabetes is that _____.
Enunciado de la primera versión del ítem Nº 6
According to the descriptions provided in the text, it may be concluded that _____.
Enunciado original del ítem Nº 6
The underlying disorders behind the two types of diabetes is that _____.

Una vez culminada la segunda de validación de experto, procedimos a introducir las modificaciones necesarias, a seleccionar dos versiones para cada uno de los 25 ítems y a definir la secuencia que consideramos más adecuada.

Una reflexión que derivamos de esta fase de validación del instrumento es la estrecha relación que existe entre la mediación propuesta y la experiencia docente en el PLICT. Conocer los objetivos de las asignaturas que integran el programa, el perfil general de los aprendices que lo cursan, la secuencia de los contenidos, así como las características de los materiales y de los recursos disponibles, entre otros aspectos, resultan vitales a la hora de elaborar el conjunto de ayudas que conforman el instrumento de mediación del procedimiento de EDC. De eso se trata integrar la instrucción a la evaluación, se trata de hacer acopio de todos los recursos y “maniobras” que utilizamos en las clases de lectura, para sacar provecho de lo que los aprendices ya saben o son capaces de hacer como punto de partida para que lo pongan en práctica durante la evaluación.

La elaboración del instrumento de mediación fue una tarea minuciosa y exigente. Afortunadamente, contar con la ayuda de dos colegas que no solo mostraron interés por

este proyecto, sino que además dedicaron su valioso tiempo a revisar críticamente las versiones preliminares del instrumento de mediación, hizo que el proceso fuera mucho más llevadero e interesante, ya que ambos aportaron perspectivas complementarias que enriquecieron el producto final. Gracias a esta labor conjunta, al final del proceso que hemos descrito, contábamos con el instrumento de mediación que describimos en el siguiente apartado.

7.3 Instrumento de mediación

Como ya indicamos, el instrumento de mediación es el conjunto de todas las ayudas que elaboramos con el propósito de orientar a los aprendices para abordar nuevamente los textos y reconsiderar las opciones de respuesta. Está compuesto por dos partes. La primera está conformada por las veinticinco versiones *hint* y la segunda consta de las veinticinco versiones *clue* de los ítems de la prueba estática.

Debemos aclarar que la prueba de logro de comprensión lectora, administrada de modo tradicional, forma parte del procedimiento de ED, ya que es el instrumento de evaluación que aporta información sobre el nivel de desarrollo real de los aprendices. La prueba de logro o ‘prueba estática’ sirve como punto de partida del instrumento de mediación. Esta idea no se refiere solamente al hecho de que creamos las versiones de los ítems *a partir de* los de la prueba estática, sino al hecho de que las pruebas personalizadas que presentaron los aprendices durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron construidas *a partir de* su desempeño en la prueba de logro. Las pruebas que presentaron durante la segunda ronda se construyeron con base en su desempeño *en respuesta a* la mediación recibida en la primera ronda. Entonces, mientras que el instrumento de mediación se refiere a todas las ayudas que elaboramos, las pruebas personalizadas son los instrumentos de mediación con las ayudas concretas para cada aprendiz.

Puesto que la parte de los ítems que intervinimos principalmente fue el enunciado, a continuación, describimos las características de los enunciados de la prueba de logro y presentamos ejemplos extraídos de la prueba. Luego explicamos e ilustramos las estrategias de mediación utilizadas para modificar los ítems.

7.3.1 Enunciados de la primera prueba de logro

En la primera prueba de logro distinguimos tres tipos de enunciados. En primer lugar, tenemos algunos enunciados que podríamos caracterizar como genéricos, porque no hacen referencia al tema o al contenido del texto. Por esa razón, se pueden emplear para generar ítems con diversos textos. Este tipo de enunciados indican con qué propósito leer el texto (extraer una conclusión, identificar el tema del texto, obtener una idea general sobre su contenido, etc.). Sin embargo, en la mayoría de los casos dan una idea muy vaga sobre el tipo de respuesta esperada (*Which of the following statements / terms..., The sentence which best concludes..., etc.*). Como podemos observar a partir de los ejemplos provistos en el siguiente cuadro, los enunciados están formulados como preguntas u oraciones incompletas. Además, algunos de los ejemplos son equivalentes. Por ejemplo, 21 y 22 indican al lector que debe seleccionar la opción que expresa el contenido del texto en otras palabras.

Dentro de este tipo de enunciados, incluimos algunos que requieren añadir una palabra o expresión concreta y ubicarla dentro del texto. Consideramos que no dejan de ser genéricos puesto que, mediante una simple sustitución, sirven para formular preguntas con relación a distintos textos. En la primera prueba de logro encontramos tres instancias de este tipo de enunciados en los ítems № 2, 5 y 25.

Enunciados genéricos	
01. From the above information we can conclude that _____. 11. Which of the following terms is NOT defined in the above text? 14. Which of the following statements best expresses the above? 19. Which of the following is the best concluding sentence for this paragraph? 20. Which of the following CANNOT be concluded from this text? 21. In other words, _____. 22. This is like saying that _____. 23. The sentence which best concludes this passage is:	
02. From this text, we can define "crop" as _____.	From this text, we can define "X" as _____.
05. The pronoun 'it' in the last sentence refers specifically to the _____.	The pronoun 'X' in the X sentence refers specifically to the _____.
25. The appropriate meaning for the word 'fine' (sentence 4) in this context is _____.	The appropriate meaning for the word 'X' (sentence X) in this context is _____.

A diferencia de los enunciados genéricos, el segundo tipo de enunciados que identificamos en la prueba de logro sí hace referencia al contenido del texto. Podríamos decir que estos enunciados procuran centrar la atención del aprendiz en el tema o en el aspecto sobre el cual hacen referencia. No obstante, no se plantea en una pregunta concreta sobre dicha información. En el siguiente cuadro observamos que la mayoría de los enunciados de este tipo son oraciones incompletas que el aprendiz debe culminar. Por lo tanto, las opciones también están formuladas como oraciones incompletas que el aprendiz debe relacionar con el enunciado del ítem. Solamente en el caso del ítem 08, el enunciado está formulado como una instrucción, con lo cual se apela al lector con el fin de indicarle lo que debe hacer para contestar la pregunta.

Enunciado	Foco de atención
03. As discussed in this text "salvage" not only means "save" but in certain contexts, it can also mean _____.	Un significado de la palabra "savage" discutidos en el texto.
06. The essential difference between Type I and Type II diabetes is that _____.	La diferencia fundamental entre la diabetes tipo I y tipo II.
07. In other words, liquid hydrogen _____ than gasoline.	Una diferencia entre el hidrógeno líquido y la gasolina.
08. Select the combination of elements that allows you to classify a crystal:	Los factores que permiten clasificar un cristal.
09. Unlike conventional memory technologies, in holographic memory crystals _____.	Una diferencia entre tecnologías convencionales de almacenamiento de datos y la memoria holográfica.
10. The Earth is significantly different from Venus in _____.	Una diferencia entre nuestro planeta y Venus.
12. Polio vaccines are classified according to _____.	El criterio empleado para clasificar las vacunas contra la poliomielitis.
13. According to this text, NO marine species can be classified as _____.	Las categorías de especies marinas posibles.
17. From the above we know that file snakes are _____.	Las características de las serpientes de archivo (<i>Mehelya</i>).
18. According to this then, coal is a(n) _____ mineral resource.	Una característica del carbón.

El último grupo de ítems que forman parte de la primera prueba de logro no tienen un enunciado como tal. Las instrucciones de la prueba hacen referencia a este tipo de ítems e indican lo que los aprendices deben hacer en estos casos: “Si no hay pregunta explícita, escoja la opción que mejor complete el texto”. Cuando se elaboran estos ítems, se extrae parte del texto y ésta se convierte en la opción correcta. Luego, se escriben otras dos opciones para que hagan las veces de distractores. En el caso de los ítems 15, 16 y 24, se separó la parte final del texto. Por lo tanto, el lector debe deducir cómo éste acaba a partir de lo leído. La porción extraída del ítem 04, es un conector que se encuentra en el medio del pasaje. Por ende, el lector debe entender la relación entre las dos porciones del texto y conocer el significado de los conectores que aparecen en las opciones para poder escoger la más adecuada.

Analizar los enunciados de una prueba de logro según la información que aporta el evaluador al formular la pregunta, y no desde la perspectiva de lo que el aprendiz debe hacer, o desde el proceso cognitivo que suscita el enunciado dio lugar a la siguiente reflexión. El hecho de que un ítem tenga un enunciado genérico constituye un buen punto de partida para implementar un procedimiento de EDC, tomando en cuenta que la mediación debe proceder de menos explícita a más explícita. Reiteramos que en muchos casos, los enunciados de las pruebas no indican cómo abordar el texto, dónde o qué tipo de información buscar, ni qué forma tendrá la respuesta. En este sentido, los ítems dan pie al desempeño independiente. A lo mejor esta práctica es una manifestación del *autonomous model of literacy* de Hill y Parry (1994) según el cual el aprendiz debe enfrentarse solo a la lectura durante la prueba (ver 1.3.4). Consideramos que los ítems que procuran centrar la atención del aprendiz lo orientan un poco mejor, ya que tienen un foco más definido. Sin embargo, como ya hemos mencionado al describirlas, llama la atención que, en esos casos, no se plantean preguntas concretas, sino que se formulan enunciados incompletos que quedan “abiertos” para que el aprendiz los culmine. Nuestra labor en esta fase de la investigación era justamente elaborar preguntas más concretas, mejor contextualizadas y que aportaran información que resultara útil y adecuada para que los aprendices abordaran nuevamente los textos y respondieran las preguntas con la ayuda provista. Para ello, pusimos en práctica diversas estrategias de mediación que presentaremos y ejemplificaremos en el siguiente subapartado.

7.3.2 Estrategias de mediación empleadas en las versiones *hint*

Para elaborar el instrumento de mediación utilizamos siete estrategias diferentes al intervenir los enunciados. Para las versiones *hint* (empleadas en la primera ronda del procedimiento de EDC) usamos cinco de esas estrategias: *centrar la atención del aprendiz, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis, parafrasear el enunciado, indicar una estrategia para abordar el texto y proporcionar información clave del texto mediante una cita.*

1) *Centrar la atención del aprendiz:* Esta es la estrategia que utilizamos con mayor frecuencia para crear las versiones *hint*. Como comentamos al describir los enunciados de la prueba de logro, esta estrategia consiste en mencionar el tema sobre el cual debería centrar su atención el aprendiz al leer el texto. Este tipo de enunciados refiere al lector al pasaje, sin extraer información clave del mismo. En la columna de la izquierda del cuadro siguiente, presentamos los doce enunciados en los que empleamos esta estrategia de mediación. En la columna derecha, indicamos sobre cuál información intentamos que el aprendiz centrara su atención.

Enunciado	Foco de atención
02. According to the definition provided in the text, 'crop' is _____.	Una definición de la palabra 'crop' que se encuentra en el texto.
03. In its more recent and broader meaning, the word 'salvage', can also mean _____.	La definición más reciente y amplia de la palabra 'salvage' proporcionada en el texto.
06. According to the descriptions provided in the text, it may be concluded that _____.	Las características de los dos tipos de diabetes.
08. Which principles of symmetry are used as a basis to classify crystals?	Los principios de simetría que permiten clasificar los cristales.
12. A characteristic which allows to distinguish one type of polio vaccine from the other is _____.	Las características distintivas de las dos vacunas contra la polio.
13. According to their modes of life, marine species CANNOT be simultaneously classified as _____.	Los diferentes modos de vida de las especies marinas.
14. Which of the following statements expresses the difference between cast steel and mild steel?	La diferencia entre el acero dulce (<i>mild steel</i>) y el acero duro (<i>cast steel</i>).

15. The remarkable similarities between human bones and those of apes and monkeys make it _____.	Las similitudes entre los huesos de los humanos y los de los simios y los monos.
17. Based on the description of their behavior, it may be inferred that file snakes are _____.	El comportamiento de las serpientes de archivo.
18. According to its description, coal may be considered _____ mineral resource.	Las características del carbón.
19. What may be concluded from the text regarding the importance of trace elements?	La importancia de los elementos traza.
20. The description of smallpox presented above does not lead to the conclusion that _____.	La descripción de la viruela.

Un lector hábil es capaz de distinguir aquellos aspectos del texto que son relevantes para sus propósitos. Con esta estrategia nos proponemos indicar a los aprendices qué información deben ubicar en el texto porque resulta clave para constestar la pregunta. De esta manera, se les señala que sería conveniente invertir tiempo y esfuerzo en comprender dicha información. En la primera prueba de logro algunos de estos ítems tenían enunciados genéricos (02, 14, 19 y 20), mientras que en otros ya se procuraba centrar la atención del lector en información del texto (03, 06, 08, 12, 13, 17 y 18), sólo que entonces se hacía referencia a un aspecto más general. A diferencia de los demás, el ítem 15 no tenía enunciado en la prueba de logro.

2) *Proporcionar información clave mediante una paráfrasis:* A diferencia de la estrategia de *centrar la atención del aprendiz*, en los seis casos que mostramos en el siguiente cuadro, extrajimos la información clave del texto y la presentamos como parte del enunciado utilizando otras palabras. Esta estrategia nos permitía sustituir palabras del texto por sinónimos que fueran cognados del español o por vocabulario de uso más frecuente con el que los aprendices probablemente estén familiarizados para que resultara más fácil de entender.

Enunciado	Información clave proporcionada
10. Although they are similar in many ways, astronomers have known for a long time that Venus and the Earth differ significantly in _____.	Aunque hay numerosas similitudes entre ambos planetas, existe una diferencia considerable entre ellos.
16. The Jerusalem artichoke is commonly used to feed livestock, partly because it is _____.	La alcachofa de Jerusalén (<i>Helianthus tuberosus</i>) se emplea comúnmente como alimento para ganado.
21. The author of the text argues that, since electricity and electronics are indivisible, _____.	El autor del texto sostiene que la electricidad y la electrónica son indivisibles.
22. The basic difference between the types of cells mentioned in the text regarding DNA manipulation is that _____.	La diferencia entre las células mencionadas en el texto tiene que ver con la manipulación del ADN.
23. Since predictions express what is likely to happen, it may be concluded that _____.	Las predicciones expresan la probabilidad de que algo ocurra.
25. In sentence 4, the word 'fine' is used as the opposite of 'coarse'. In that sense, it means _____.	En este contexto, la palabra ' <i>fine</i> ' se emplea como antónimo de ' <i>coarse</i> '.

En la prueba de logro, uno de estos ítems tenía un enunciado que intentaba centrar la atención del aprendiz (ítem № 10), otro no tenía enunciado explícito (ítem № 16) y los cuatro restantes tenían un enunciado genérico (21, 22, 23 y 25).

3) *Parafrasear el enunciado*: Esta estrategia de mediación consiste en reformular el enunciado o plantear la misma pregunta con otras palabras. Al igual que la estrategia que acabamos de presentar, procuramos sustituir palabras o expresiones del enunciado original por otras que quizás resulten conocidas para los aprendices, pero en este caso, no extraemos información del texto. Otra posibilidad que nos ofrece esta estrategia es darle mayor prominencia a alguna idea. Por ejemplo, en el caso de ítem № 7, la idea de comparación puede reconocerse a través de la conjunción '*than*' en el enunciado original. Al parafrasear el enunciado, hemos procurado darle mayor énfasis a esta idea a través de la expresión '*Compared to*' que además es cognado del verbo 'comparar'. En el siguiente cuadro mostramos los cuatro enunciados originales en la columna izquierda y en la de la derecha, el enunciado de la versión *hint*.

Enunciado original	Enunciado de la primera ronda
07. In other words, liquid hydrogen _____ than gasoline.	07. Compared to gasoline , liquid hydrogen _____.
09. Unlike conventional memory technologies, in holographic memory crystals _____.	09. According to the description provided in the text, holographic memories differ from conventional ones in that _____.
11. Which of the following terms is NOT defined in the above text?	11. Several terms have been defined in this passage, but one of the following is NOT one of them. Which one?
24. ...since long light waves are absorbed more quickly than short light waves and therefore disappear after relatively short _____.	24. Because long light waves are absorbed faster than short light waves, they disappear after relatively short _____.

En la prueba de logro, los primeros dos ítems (7 y 9) tenía un enunciado que intentaba centrar la atención del aprendiz. El ítem Nº 11 tenía un enunciado genérico y el Nº 24 no tenía enunciado explícito.

4) *Indicar una estrategia* para abordar el texto y responder la pregunta: Esta es una de las estrategias citadas por Pujolà (2000): “Indicate a fruitful strategy”. Como su nombre lo indica, este tipo de ayuda consiste en sugerir a los aprendices que pongan en práctica una estrategia que puede resultar útil al analizar el texto o al considerar las opciones para responder la pregunta. Conviene sugerir estrategias que se han puesto en práctica con suficiente frecuencia, tanto en el aula como fuera de ella, para suponer que los aprendices podrán llevarlas a cabo con éxito. En los dos casos incluidos en el siguiente cuadro, sugerimos estrategias que los aprendices han venido practicando desde la primera asignatura del PLICT. Confiamos en que no resulta algo nuevo para ellos. En lo concerniente al ítem Nº 1 sustituimos un enunciado genérico, por la estrategia de identificar la idea principal del texto. Como el ítem Nº 4 no tenía un enunciado explícito, consideramos que sería adecuado sugerir al aprendiz que establezca la relación entre las dos porciones que componen el texto y considerar las opciones disponibles.

Enunciado	Estrategia indicada
01. What is the main idea of the text?	Identificar la idea principal del texto.

04. Read the two sentences in the text above and establish the relationship between them. Then, select the most appropriate expression to complete the text -----.	Considerar el significado de las dos oraciones y establecer la relación entre ambos para escoger el conector adecuado.
---	--

5) *Proporcionar información clave mediante una cita*: Esta estrategia consiste en citar textualmente una porción del texto en el enunciado con el propósito de referir al aprendiz específicamente a esa parte del texto. En la primera ronda, solamente usamos esta estrategia para producir la versión *hint* del ítem № 5. Lo que pretendemos lograr en este caso es que el aprendiz identifique el sujeto que corresponde al predicado que hemos citado entre comillas. Una vez ubicado el pronombre, debe identificar a cuál sustantivo hace referencia en el texto. En la prueba de logro, este ítem tenía un enunciado genérico en el que se mencionaba el pronombre y su ubicación en el texto, pero no se asociaba a la información que hemos citado en esta versión.

Enunciado	Información citada
05. According to the last sentence of the text, what “can be left to disperse naturally”?	“can be left to disperse naturally” El aprendiz debe identificar en el texto el referente del pronombre ‘it’.

7.3.3 Estrategias de mediación empleadas en las versiones *clue*

Además de las cinco estrategias de mediación empleadas en la primera ronda, en la segunda ronda incorporamos dos estrategias de mediación: *ofrecer parte de la respuesta* y *limitar el rango de posibles respuestas*. En su momento explicaremos en qué consisten y presentaremos ejemplos de ambas. Sobre las demás, presentaremos los enunciados de cada categoría y, si lo consideramos pertinente, agregaremos algún comentario.

1) *Proporcionar información clave mediante una paráfrasis*: Esta es la estrategia de mediación que empleamos con mayor frecuencia en esta ronda. En la ronda anterior, con la mayoría de estos ítems empleamos la estrategia de *centrar la atención del aprendiz* (2, 3, 8, 14, 18 y 19). Además, citamos textualmente información del texto (ítem № 5) y utilizamos la estrategia de *proporcionar información clave mediante una paráfrasis* (ítem № 21).

Enunciado	Información clave proporcionada
02. According to the text, the hummingbird fills its crop with nectar while feeding and it cannot feed again until it empties. Therefore, we may deduce that 'crop' is _____.	El colibrí llena su 'crop' con néctar mientras se alimenta y no puede volver a alimentarse hasta que se vacía.
03. A modern usage of the word 'salvage' includes the recovery of valuable materials. In that sense, it means _____.	La palabra 'salvage' se emplea para hacer referencia a la recuperación de materiales valiosos.
05. According to the text, in the event of a spill, most of the fuel will self-disperse, but sometimes _____ can be left to disperse naturally.	En caso de un derrame, la mayor parte del combustible se dispersará automáticamente.
08. Since the _____ are limited in number, they serve as criteria for the classification of crystals.	La clasificación de los cristales se fundamenta en _____ porque existen en un número reducido.
14. The amount of carbon steel contains may serve as a criterion for classification. According to it, _____.	La cantidad de carbono que contiene el acero sirve de base para clasificarlo.
18. According to this then, coal serves vital human needs which make it _____ mineral resource.	El carbón satisface algunas necesidades vitales de los humanos.
19. By stating that the small necessary quantity of an element does not determine its importance, the author implies that trace elements _____.	El autor señala que la poca cantidad con la que se necesita un elemento no determina su importancia.
21. According to the text, designing a computer requires knowledge of circuits and electromagnetic effects. Therefore, _____.	Para poder diseñar un ordenador es necesario conocer sobre circuitos y efectos electromagnéticos.

2) *Ofrecer parte de la respuesta*: El nombre que hemos dado a esta estrategia se asemeja a "Giving part of the answer", cuyo propósito "seems to be to help the learner to recall the correct answer" (Jones, 1992, en Pujolà, 2000, p. 65). Puesto que nuestro propósito no es que el aprendiz *recuerde* la respuesta correcta, estas estrategias no son equivalentes. Lo que pretendemos con esta estrategia es comenzar a responder la pregunta, para que el aprendiz continúe respondiéndola. En algunos casos, comenzamos a utilizar la estrategia de lectura indicada en la ronda anterior, como es el caso de los ítems 1 y 4. Vista de esta manera, esta estrategia se parece más a la denominada "Going part of the way: in tasks that require a process of sub-tasks, the help message is designed to begin a sequence

where the learner should complete it.” (Jones, 1992, en Pujolà, 2000, p. 65). Si en las versiones *hint* de estos ítems habíamos empleado las estrategias de *centrar la atención del aprendiz* (13 y 15) y *proporcionar información clave mediante paráfrasis* (22), en los enunciados de la versión *clue* incluimos parte de la información que aparecía en las opciones, reduciendo así la cantidad de información que los aprendices deben considerar. El siguiente cuadro muestra los enunciados y cómo ofrecimos parte de la respuesta.

Enunciado	¿Cómo?
01. From the above information we can conclude that the population of Mauritius kestrels has_____.	Este enunciado ofrece parte de la respuesta al incluir el tema del texto. En este caso, hemos dado el primer paso (identificar el tema) para encontrar la idea principal del texto. No se trata de proporcionar información clave del texto porque esa información ya formaba parte de todas las respuestas. Al incluirla en el enunciado, los aprendices solo deben decidir qué dice el texto sobre ese tema.
04. According to the first statement, many species have been replaced by humans. The second indicates that there are regions in which that has not occurred. Which of the following connectors shows the relationship between the two ideas?	Del mismo modo que en el ítem anterior, hemos comenzado a responder la pregunta usando la estrategia indicada en la ronda anterior. En este enunciado indicamos lo que quiere decir cada parte del texto por separado y el aprendiz debe comprender la relación que existe entre ambas y seleccionar el conector adecuado.
13. According to the classification criteria presented in the text, a _____ organism CANNOT be classified as _____ on the basis of the region it inhabits.	Formulamos la respuesta en forma de un enunciado para que el lector compruebe las posibles combinaciones y las contraste con lo que dice el texto.
15. Some human bones resemble the ones in the skeleton of apes and monkeys so closely that when it is necessary to distinguish those of one species from the others', it is quite _____ to identify their source.	Formulamos la respuesta y la tarea se reduce a comprender si resulta más fácil, posible o difícil distinguir entre unos huesos y otros.
22. The author of the text states that _____ can be altered genetically.	El enunciado incorpora información que resalta el hecho de que la tarea se reduce a identificar qué tipo de células se pueden modificar genéticamente.

3) *Centrar la atención del aprendiz*: En esta oportunidad intentamos centrar la atención del aprendiz en información más específica o de una manera más directa que en los casos en los que empleamos esta estrategia en la ronda anterior, tal como se aprecia en el siguiente cuadro. En la ronda anterior, empleamos la estrategia de *parafrasear el enunciado* con los ítems 9 y 24, la de *proporcionar información clave mediante una paráfrasis* con el ítem Nº 10 y, con el Nº 12, ya habíamos empleado la de *centrar la atención del aprendiz*.

Enunciado	Foco de atención
09. According to the text, the advantage of holographic memory technologies is that _____.	La ventaja de la memoria holográfica.
10. Venus and the Earth are similar in many ways except for _____.	La diferencia entre Venus y la Tierra.
12. The difference between the injected and the oral polio vaccine which serves as the basis for their classification is _____.	La diferencia entre las vacunas contra la polio (inyectada y oral).
24. According to the cause and effect relationship presented in the text, which of the following statements is true?	Relación de causa y efecto presentada en el texto.

4) *Limitar el rango de posibles respuestas*: esta estrategia equivale a “*Limiting the range of possibilities*: the reason is to focus the learner on the pursuit of the correct answer reducing the amount of possible answers.” (Jones, 1992, en Pujolà, 2000, p. 65). Para aplicar esta estrategia no es preciso disminuir el número de distractores. En nuestro caso, incorporamos información en el enunciado que no concuerda con uno o ambos distractores. De esa manera, la respuesta esperada resulta más plausible. Efectivamente, podríamos clasificar las versiones *clue* de los ítems 17 y 23 bajo la categoría *proporcionar información clave mediante una paráfrasis*, pero la situamos aquí porque la razón para proporcionar dicha información es la de ayudar a descartar al menos una de las opciones. Las estrategias de mediación que empleamos en la ronda anterior con los enunciados que se muestran en el siguiente cuadro fueron *centrar la atención del aprendiz* (6 y 17) y *proporcionar información clave mediante una paráfrasis* (23)

Enunciado	¿Cómo?
06. The underlying disorders behind the two types of diabetes is that -----.	Al preguntar sobre el trastorno que subyace a los dos tipos de diabetes se pretende hacer evidente que las opciones B y C son distractores, ya que la primera señala quienes sufren cada tipo de diabetes y la segunda hace referencia a los efectos de ambos tipos de diabetes.
17. According to the text, fire snakes are nocturnal nonvenomous snakes which live on the ground. Thus, it may be deduced that they are -----.	Los rasgos mencionadas en el enunciado hacen evidente que las opciones ‘ <i>poisonous snakes</i> ’ y ‘ <i>tree dwellers</i> ’ no son plausibles, mientras que ‘ <i>night feeders</i> ’ concuerda con la cualidad de ‘ <i>nocturnal</i> ’.
23. Considering that predictions are based on prior conditions and that they may be stated in different degrees of certainty may lead to the conclusion that -----.	Al indicar que las predicciones se sustentan en condiciones que se han producido anteriormente y se pueden expresar con diversos grados de certeza se procura resaltar que ‘ <i>predicting requires little previous knowledge</i> ’ no resulta plausible, mientras que la alternativa ‘ <i>they [predictions] are not absolute</i> ’ tiene más sentido.

5) *Proporcionar información clave mediante una cita*: En la ronda anterior utilizamos las estrategias de *parafrasear el enunciado* en el caso del ítem № 7 y de *proporcionar información clave mediante una paráfrasis* con los ítems 16 y 25. En esta ronda optamos por extraer una pequeña porción del texto cuya comprensión puede contribuir a responder la pregunta. En el cuadro mostramos el enunciado en la columna izquierda y la información citada en la derecha.

Enunciado	Información citada
07. Saying that liquid hydrogen “contains two and a half times the energy of an equivalent weight of gasoline” is another way of saying that liquid hydrogen ----- than gasoline.	“contains two and a half times the energy of an equivalent weight of gasoline” El hidrógeno líquido contiene más del doble de la energía de una cantidad equivalente de gasolina.

16. By saying that “frost will not harm it” the author implies that the Jerusalem artichoke is a _____ plant.	“frost will not harm it” La escarcha o las bajas temperaturas no la [a alcachofa de Jerusalén] dañan.
25. According to the text, the texture of marble may vary “from fine to coarse”. It may be inferred that the word ‘fine’ (sentence 4) in this context means _____.	“from fine to coarse” Las palabras ‘fine’ y ‘coarse’ se presentan como extremos opuestos de la variedad de texturas del mármol.

6) *Parafrasear el enunciado*: En la ronda anterior, procuramos *centrar la atención del aprendiz* en las características de la enfermedad. Tal como se muestra en el cuadro siguiente, en esta ocasión consideramos adecuado reformular el enunciado de la versión *hint* con otras palabras para crear la versión *clue*. Desglosamos la idea de ‘*description*’ en ‘*characteristics*’ y ‘*effects*’ con el objeto de enfatizar esta última noción, porque la respuesta esperada hace referencia a una supuesta secuela de la viruela que el contenido del texto no sustenta.

Enunciado de la primera ronda	Enunciado de la segunda ronda
20. The description of smallpox presented above does not lead to the conclusion that _____.	20. The text presents the characteristics and effects of smallpox , but it does NOT imply that _____.

7) *Indicar una estrategia*: En este caso sugerimos al aprendiz que identifique las definiciones que se encuentran en el texto. Cabe destacar que, desde el inicio del curso, los aprendices tienen numerosas oportunidades para practicar el reconocimiento de definiciones, ya que es una función retórica empleada con frecuencia en los textos de carácter técnico y científico.

Enunciado	Estrategia indicada
11. Analyze the text in order to identify the terms being defined. Which of the following terms is NOT defined by the author?	Reconocer las definiciones que aparecen en el texto para identificar el término que no está siendo definido.

7.4 Instrumento de mediación definitivo

En este apartado presentamos la versión definitiva del instrumento de mediación creado con el objeto de proporcionar mediación estandarizada a través de un enfoque intervencionista sustentado en los principios de la evaluación dinámica. El instrumento de mediación está estructurado en dos partes, cada una de las cuales consta de veinticinco versiones de los ítems que constituyen la prueba de logro estandarizada del PLICT.

En la tabla 1, presentamos los enunciados de los ítems originales de la prueba de logro en la columna izquierda; los enunciados de las versiones *hint*, en la columna central; y los enunciados de las versiones *clue*. Consideramos que, al disponerlos de esta manera, facilitamos la tarea de analizar la secuenciación de las ayudas provistas durante el procedimiento de EDC implementado. Posteriormente, en la tabla 2, mostramos los tipos de enunciado y la relación de estrategias de mediación utilizadas en las versiones *hint* y *clue* del instrumento de mediación. El protocolo de seguridad con relación a las pruebas de logro de comprensión lectora del PLICT no nos permite hacer públicos los ítems que conforman la prueba.

Tabla 1. *Enunciados originales de la prueba de logro y enunciados de las versiones hint y clue del instrumento de mediación.*

Enunciados originales Primera prueba de logro	Enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)
01. From the above information we can conclude that _____.	01. What is the main idea of the text?	01. From the above information we can conclude that the population of Mauritius kestrels has _____.
02. From this text, we can define "crop" as _____.	02. According to the definition provided in the text, 'crop' is _____.	02. According to the text, the hummingbird fills its crop with nectar while feeding and it cannot feed again until it empties. Therefore, we may deduce that 'crop' is _____.
03. As discussed in this text "salvage" not only means "save" but in certain contexts, it can also mean _____.	03. In its more recent and broader meaning, the word 'salvage', can also mean _____.	03. A modern usage of the word 'salvage' includes the recovery of valuable materials. In that sense, it means _____.
04. (sin enunciado)	04. (con enunciado) Read the two sentences in the text above and establish the relationship between them. Then, select the most appropriate expression to complete the text _____.	04. (con enunciado) According to the first statement, many species have been replaced by humans. The second indicates that there are regions in which that has not occurred. Which of the following connectors shows the relationship between the two ideas?
05. The pronoun 'it' in the last sentence refers specifically to the _____.	05. According to the last sentence of the text, what "can be left to disperse naturally"?	05. According to the text, in the event of a spill, most of the fuel will self-disperse, but sometimes _____ can be left to disperse naturally.
06. The essential difference between Type I and Type II diabetes is that _____.	06. According to the descriptions provided in the text, it may be concluded that _____.	06. The underlying disorders behind the two types of diabetes is that _____.

Enunciados originales Primera prueba de logro	Enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)
07. In other words, liquid hydrogen _____ than gasoline.	07. Compared to gasoline, liquid hydrogen _____.	07. Saying that liquid hydrogen “contains two and a half times the energy of an equivalent weight of gasoline” is another way of saying that liquid hydrogen _____ than gasoline.
08. Select the combination of elements that allows you to classify a crystal:	08. Which principles of symmetry are used as a basis to classify crystals?	08. Since the _____ are limited in number, they serve as criteria for the classification of crystals.
09. Unlike conventional memory technologies, in holographic memory crystals _____.	09. According to the description provided in the text, holographic memories differ from conventional ones in that _____.	09. According to the text, the advantage of holographic memory technologies is that _____.
10. The Earth is significantly different from Venus in _____.	10. Although they are similar in many ways, astronomers have known for a long time that Venus and the Earth differ significantly in _____.	10. Venus and the Earth are similar in many ways except for _____.
11. Which of the following terms is NOT defined in the above text?	11. Several terms have been defined in this passage, but one of the following is NOT one of them. Which one?	11. Analyze the text in order to identify the terms being defined. Which of the following terms is NOT defined by the author?
12. Polio vaccines are classified according to _____.	12. A characteristic which allows to distinguish one type of polio vaccine from the other is _____.	12. The difference between the injected and the oral polio vaccine which serves as the basis for their classification is _____.
13. According to this text, NO marine species can be classified as _____.	13. According to their modes of life, species CANNOT be simultaneously classified as _____.	13. According to the classification criteria presented in the text, a _____ organism CANNOT be classified as _____ on the basis of the region it inhabits.

<p align="center">Enunciados originales Primera prueba de logro</p>	<p align="center">Enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)</p>	<p align="center">Enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)</p>
<p>14. Which of the following statements best expresses the above?</p>	<p>14. Which of the following statements expresses the difference between cast steel and mild steel?</p>	<p>14. The amount of carbon steel contains may serve as a criterion for classification. According to it, _____.</p>
<p>15. (sin enunciado) Some resemble them so closely in shape and size that it is _____.</p>	<p>15. (sin enunciado) The remarkable similarities between human bones and those of apes and monkeys make it _____.</p>	<p>(sin enunciado) Some human bones resemble the ones in the skeleton of apes and monkeys so closely that when it is necessary to distinguish those of one species from the others', it is quite _____ to identify their source.</p>
<p>16. (sin enunciado) The Jerusalem artichoke is _____.</p>	<p>16. (con enunciado) The Jerusalem artichoke is commonly used to feed livestock, partly because it is _____.</p>	<p>16. (con enunciado) By saying that "frost will not harm it" the author implies that the Jerusalem artichoke is a _____ plant.</p>
<p>17. From the above we know that file snakes are _____.</p>	<p>17. Based on the description of their behavior, it may be inferred that file snakes are _____.</p>	<p>17. According to the text, file snakes are nocturnal nonvenomous snakes which live on the ground. Thus, it may be deduced that they are _____.</p>
<p>18. According to this then, coal is a(n) _____ mineral resource.</p>	<p>18. According to its description, coal may be considered _____ mineral resource.</p>	<p>18. According to this then, coal serves vital human needs which make it _____ mineral resource.</p>
<p>19. Which of the following is the best concluding sentence for this paragraph?</p>	<p>19. What may be concluded from the text regarding the importance of trace elements?</p>	<p>19. By stating that the small necessary quantity of an element does not determine its importance, the author implies that trace elements _____.</p>
<p>20. Which of the following CANNOT be concluded from this text?</p>	<p>20. The description of smallpox presented above does NOT lead to the conclusion that _____.</p>	<p>20. The text presents the characteristics and effects of smallpox, but it does NOT imply that _____.</p>

Enunciados originales Primera prueba de logro	Enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)
21. In other words, _____.	21. The author of the text argues that, since electricity and electronics are indivisible, _____.	21. According to the text, designing a computer requires knowledge of circuits and electromagnetic effects. Therefore, _____.
22. This is like saying that _____.	22. The basic difference between the types of cells mentioned in the text regarding DNA manipulation is that _____.	22. The author of the text states that _____ can be altered genetically.
23. The sentence which best concludes this passage is:	23. Since predictions express what is likely to happen, it may be concluded that _____.	23. Considering that predictions are based on prior conditions and that they may be stated in different degrees of certainty may lead to the conclusion that _____.
24. (sin enunciado) ...since long light waves are absorbed more quickly than short light waves and therefore disappear after relatively short _____.	24. (sin enunciado) Because long light waves are absorbed faster than short light waves, they disappear after relatively short _____.	24. (con enunciado) According to the cause and effect relationship presented in the text, which of the following statements is true?
25. The appropriate meaning for the word 'fine' (sentence 4) in this context is _____.	25. In sentence 4, the word 'fine' is used as the opposite of 'coarse'. In that sense, it means _____.	25. According to the text, the texture of marble may vary "from fine to coarse". It may be inferred that the word 'fine' (sentence 4) in this context means _____.

Tabla 2. *Tipos de enunciado y relación de estrategias de mediación utilizadas en las versiones hint y clue del instrumento de mediación.*

Tipo de enunciado Primera prueba de logro	Estrategias de mediación de los enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Estrategias de mediación de los enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)
01. Genérico	01. Indicar estrategia	01. Ofrecer parte de la respuesta
02. Genérico	02. Centrar la atención del aprendiz	02. Proporcionar información (paráfrasis)
03. Centrar la atención del aprendiz	03. Centrar la atención del aprendiz	03. Proporcionar información (paráfrasis)
04. Sin enunciado	04. Indicar estrategia	04. Ofrecer parte de la respuesta
05. Genérico	05. Proporcionar información (cita)	05. Proporcionar información (paráfrasis)
06. Centrar la atención del aprendiz	06. Centrar la atención del aprendiz	06. Limitar rango de posibles respuestas
07. Centrar la atención del aprendiz	07. Parafrasear enunciado	07. Proporcionar información (cita)
08. Centrar la atención del aprendiz	08. Centrar la atención del aprendiz	08. Proporcionar información (paráfrasis)
09. Centrar la atención del aprendiz	09. Parafrasear enunciado	09. Centrar la atención del aprendiz
10. Centrar la atención del aprendiz	10. Proporcionar información (paráfrasis)	10. Centrar la atención del aprendiz
11. Genérico	11. Parafrasear enunciado	11. Indicar estrategia
12. Centrar la atención del aprendiz	12. Centrar la atención del aprendiz	12. Centrar la atención del aprendiz
13. Centrar la atención del aprendiz	13. Centrar la atención del aprendiz	13. Ofrecer parte de la respuesta

Tipo de enunciado Primera prueba de logro	Estrategias de mediación de los enunciados de versiones <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Estrategias de mediación de los enunciados de versiones <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)
14. Genérico	14. Centrar la atención del aprendiz	14. Proporcionar información (paráfrasis)
15. Sin enunciado	15. Centrar la atención del aprendiz	15. Ofrecer parte de la respuesta
16. Sin enunciado	16. Proporcionar información (paráfrasis)	16. Proporcionar información (cita)
17. Centrar la atención del aprendiz	17. Centrar la atención del aprendiz	17. Limitar rango de posibles respuestas
18. Centrar la atención del aprendiz	18. Centrar la atención del aprendiz	18. Proporcionar información (paráfrasis)
19. Genérico	19. Centrar la atención del aprendiz	19. Proporcionar información (paráfrasis)
20. Genérico	20. Centrar la atención del aprendiz	20. Parafrasear enunciado
21. Genérico	21. Proporcionar información (paráfrasis)	21. Proporcionar información (paráfrasis)
22. Genérico	22. Proporcionar información (paráfrasis)	22. Ofrecer parte de la respuesta
23. Genérico	23. Proporcionar información (paráfrasis)	23. Limitar rango de posibles respuestas
24. Sin enunciado	24. Parafrasear enunciado (final)	24. Centrar la atención del aprendiz
25. Genérico	25. Proporcionar información (paráfrasis)	25. Proporcionar información (cita)

7.5 Recapitulación

Para poder implementar la evaluación dinámica en el PLICT era preciso adecuar los principios de este tipo de evaluación al contexto particular y a las condiciones concretas en las que se imparte dicho programa. En este capítulo procuramos razonar las decisiones que tomamos al concebir el procedimiento de EDC para dar respuesta a los retos que se nos plantearon. Además, intentamos describir en detalle el proceso de elaboración del instrumento, específicamente tratamos de mostrar de la manera más clara posible las diversas estrategias de mediación que adoptamos, adaptamos y creamos para orientar a los aprendices hacia la comprensión de los textos incluidos en la prueba.

Nos gustaría comentar dos reflexiones que extraemos de la fase de diseño del procedimiento de EDC y de elaboración del instrumento de mediación. La primera es que la ED nos permitió combinar los roles de docente y de evaluador. Mientras que con la evaluación tradicional ocurre lo contrario, puesto que hace que estos roles entren en conflicto. Para complementar nuestra reflexión, nos apoyaremos una vez más en Nuttall (2005), quien plantea la siguiente distinción entre “helping students to learn and testing”:

...in testing, we may expect some people to fail, but when we teach, it is in the hope that everyone will succeed. The difference in intention is communicated to students by the teachers whole attitude, and by the way an activity is done: whether the teacher gives the students support, how she reacts when someone doesn't understand or gives the wrong answer (p. 35).

La ED desdibuja la línea que separa la evaluación de la enseñanza y hace que se conviertan en una sola actividad, la cual se sustenta en las convicciones de que los aprendices pueden lograr más a través de la mediación externa y de que con el tiempo y la mediación adecuada todos pueden llegar a tener éxito en tareas similares o más complejas que las planteadas en el procedimiento de evaluación. Implementar la ED no solo tiene mucho sentido, sino que se siente muy bien poder desempeñar ambos roles sin que se generen antagonismos innecesarios dentro de uno mismo.

La segunda reflexión tiene que ver con el lenguaje como herramienta de mediación. La reformulación de los enunciados del instrumento de mediación implicó plantear y replantear las preguntas para proporcionar las ayudas más adecuadas. Mientras lo hacíamos, echamos mano de la experiencia docente, de las interacciones con los aprendices en el aula y en las tutorías, así como de la experiencia en la escritura de ítems. A raíz de ello pensamos: “si esto no es lingüística aplicada, entonces no sabemos qué es”

8. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y DE ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo describimos los instrumentos y los procedimientos utilizados para la recogida de datos de esta investigación, así como la metodología empleada para analizarlos. Hemos organizado la información cronológicamente en cuatro apartados: los tres primeros corresponden a las tres fases de recogida de datos. En el cuarto apartado exponemos la metodología de análisis de los datos cuantitativos, por un lado, y de los datos cualitativos, por otro.

La figura 11 ofrece una visión general de todo el proceso. En la parte central, la flecha hace las veces de línea de tiempo. En su interior, los doce círculos representan la duración del período de clases en semanas. La primera fase de recogida de datos tuvo lugar al inicio del período de clases (semana 2). La segunda fase se llevó a cabo de la semana 7 a la 10. Por último, la tercera fase se realizó en las últimas dos semanas del trimestre. Bajo la flecha se encuentran las dos pruebas de logro de comprensión lectora, las cuales forman parte de la evaluación estandarizada del PLICT y se administran de forma presencial con papel y lápiz. En la parte superior dispusimos los instrumentos administrados en línea: la prueba inicial, el procedimiento de evaluación dinámica computarizado (EDC) y, por último, la encuesta de percepción sobre la implementación del procedimiento de EDC.

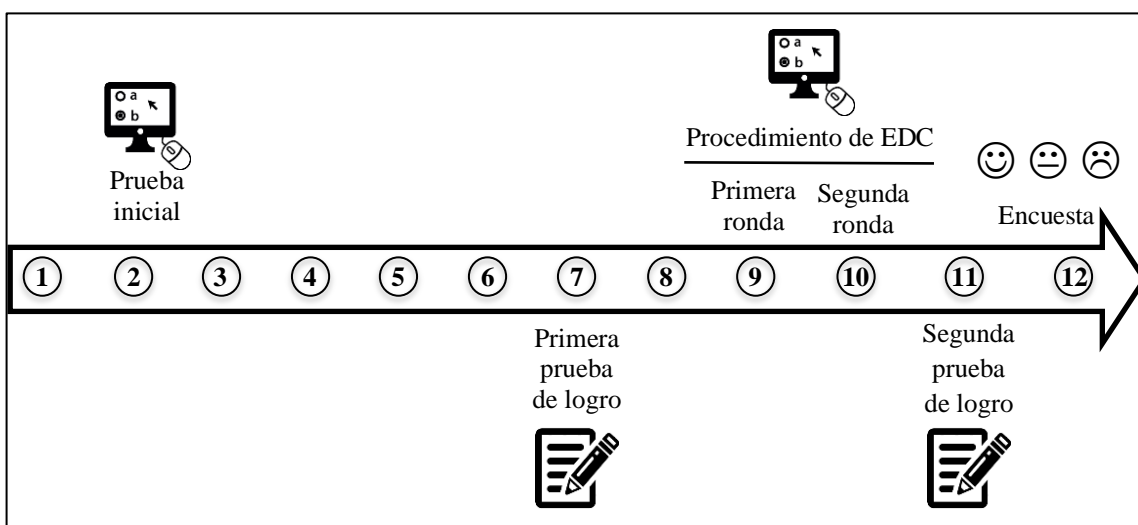


Figura 11. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos a lo largo del trimestre.

8.1 Primera fase: antes de la implementación del procedimiento de EDC

8.1.1 Prueba inicial

Al inicio del curso, administramos una prueba de lectura con el objeto de obtener información sobre el desempeño independiente de los aprendices con relación a diversas subdestrezas de lectura antes de cursar la asignatura. Puesto que nos interesaba comparar ese desempeño inicial con el desempeño posterior a la instrucción de la primera mitad del período, consideramos que lo más adecuado sería administrar una prueba equivalente a la primera prueba de logro. Por esa razón, seleccionamos una prueba que había sido administrada como primera prueba de logro de Inglés II con una cohorte anterior. Además, nos aseguramos de que ninguno de los ítems incluidos en la prueba escogida coincidiera con los que forman parte de la primera prueba de logro de Inglés II (Paralelo) de esta cohorte.

La prueba inicial consta de veinticinco ítems modulares. Para describir los ítems que la componen, utilizamos como referencia los datos que figuran en la lista de especificaciones de la prueba (*ver* Anexo 8). En dicho documento, además de la posición, el código de identificación y la clave de cada ítem, se encuentran los códigos que hacen referencia a su clasificación según la taxonomía desarrollada por Champeau *et al.* (1994) de acuerdo con el tema, con el patrón retórico predominante y con el objetivo de la pregunta (*stem*).

En lo que respecta al tema, la mayoría de los ítems corresponden a diversas ramas de las ciencias físicas, tanto puras como aplicadas, a saber: física, matemática, ingeniería civil, ingeniería de sistemas, ingeniería mecánica, ingeniería de petróleo e ingeniería química. En segundo lugar, tenemos los que se ocupan de temas relacionados con varias especialidades de las ciencias biológicas o de la salud, a saber: botánica, zoología, ecología, medio ambiente, climatología, medicina y nutrición. En un número reducido, también encontramos algunos ítems que, de acuerdo con el tema del texto, pertenecen a las siguientes disciplinas de humanidades y ciencias sociales: antropología, geografía, lingüística y psicología.

En lo concerniente a los patrones retóricos predominantes en los textos que forman parte de la prueba inicial, los más comunes son los que corresponden a las siguientes cuatro categorías: definición, descripción, clasificación y comparación-contraste. En combinación con estos, pero con mucha menos frecuencia, también se aprecian ejemplos de cronología, descripción de proceso y relaciones de causa-efecto.

La lista de especificaciones también incluye la categoría a la que corresponden las preguntas de acuerdo con su objetivo. Según este criterio, diez ítems requieren que el aprendiz comprenda o reconozca información específica y corresponden a las siguientes cinco categorías:

- repetir o parafrasear información específica
- responder preguntas sobre información especificada en el texto
- reconocer relaciones de comparación-contraste, reconocer definiciones
- reconocer clasificación

Hay ocho ítems que pretenden evaluar subdestrezas referidas al análisis del texto completo y pertenecen a las cuatro categorías siguientes:

- transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama
- reconocer inconsistencias textuales
- llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita
- predecir a partir de información explícita.

Los siete ítems restantes requieren que el aprendiz sea capaz de interpretar la información contenida en el texto para poder contestar la pregunta. En este caso, las cuatro categorías presentes en la prueba inicial son:

- reconocer la idea principal u oración temática
- reconocer el propósito del autor
- predecir lo que podría seguir a partir de información implícita
- establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva

En resumen, los ítems de esta prueba corresponden a trece categorías diferentes. Algunas de ellas se refieren a subdestrezas trabajadas en Inglés I, aunque la prueba haya sido construida para ser administrada en Inglés II.

La prueba inicial fue administrada en línea a través de la plataforma Edmodo en la segunda semana de clases. Para ese momento, solamente 41 de los 71 aprendices inscritos

en la asignatura se habían incorporado a sus clases en Edmodo. Dentro de sus respectivos horarios, estos aprendices presentaron la prueba haciendo uso de los ordenadores del laboratorio de idiomas. Antes de iniciar la prueba, la docente encargada de la administración leyó en voz alta las instrucciones que copiamos a continuación:

1. Por favor, apague y guarde su celular.
2. Ingrese a la plataforma Edmodo para poder presentar la prueba asignada a su sección.
3. La prueba consta de 25 preguntas de selección simple. El sistema permite volver a preguntas anteriores, saltar preguntas y dejar preguntas sin responder.
4. Dispone de 90 minutos para contestar la prueba.
5. No utilice diccionario.
6. Cuando termine, presione “Enviar”. Una vez enviada, no podrá volver a la prueba.
7. Recuerde que su puntuación en esta prueba no incidirá sobre su calificación en la asignatura.

Estas instrucciones son una versión simplificada de las utilizadas en las pruebas de logro. Las condiciones de administración de ambas pruebas se asemejan en que los aprendices dispusieron de noventa minutos para responder y debían contestar las preguntas de forma individual. Para evitar que los estudiantes sentados en asientos contiguos tengan el mismo orden de preguntas, en las pruebas de logro se elaboran cuatro versiones de las pruebas. Con ese mismo propósito, en la prueba inicial utilizamos la función de presentación aleatoria de preguntas. Las tres diferencias puntuales en las condiciones de administración de la prueba inicial son que esta prueba se administró en línea, que los aprendices no podían utilizar diccionario y que ellos sabían que la puntuación obtenida no se tomaría en cuenta en el cálculo de su calificación final de la asignatura.

Una vez administrada la prueba, registramos las calificaciones obtenidas por los aprendices y transcribimos el patrón de respuestas de cada uno a partir de los datos almacenados en Edmodo©. Además, realizamos capturas de pantalla del reporte de cada prueba contestada. En la figura 12 mostramos un pantallazo en el cual se aprecian los

datos del aprendiz, el tiempo empleado para contestar la prueba, la fecha, la hora y la puntuación que obtuvo. Aunque no se aprecia en la imagen, los números que identifican los ítems que contestó correctamente son verdes y los de los que no contestó o contestó de forma incorrecta son rojos. Para ver cada pregunta hay que clicar sobre el número que la identifica.

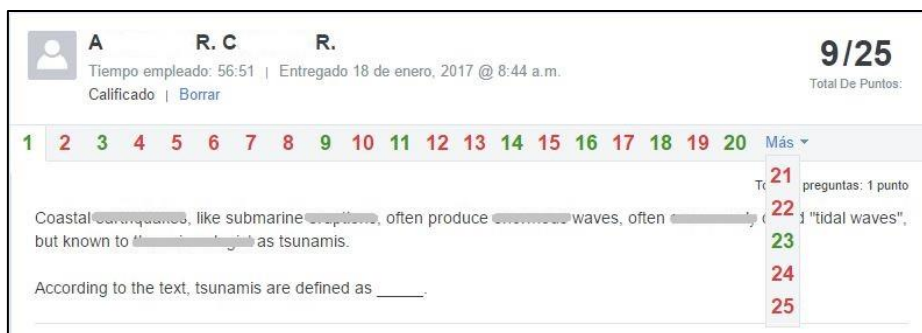


Figura 12. Captura de pantalla del registro de una prueba inicial administrada en Edmodo.

Esta prueba nos aportó datos con relación al desempeño independiente de los aprendices al inicio del trimestre. Obtuvimos datos cuantitativos (calificaciones) y cualitativos (patrón de respuestas) con relación a las subdestrezas evaluadas en las distintas pruebas. En el último apartado de este capítulo presentamos la metodología de análisis de estos datos (ver 6.4).

8.2 Segunda fase

8.2.1 Implementación de la primera prueba de logro

En la séptima semana del trimestre, la Comisión de Exámenes administró la primera prueba de logro. Por medio de esta prueba obtuvimos datos sobre el desempeño independiente de los aprendices después de un período de instrucción orientada a desarrollar las destrezas incluidas en la prueba. A continuación, describimos la primera prueba de logro, para luego compararla con la prueba inicial. Posteriormente, describimos el proceso de recogida de datos.

La primera prueba de logro consta de veinticinco ítems modulares de tres opciones cada uno. A juzgar por la lista de especificaciones de la prueba, trece ítems tratan sobre temas que corresponden a diferentes especialidades de las ciencias biológicas (botánica,

zoología, medicina, salud, nutrición y agronomía); diez abordan temas que corresponden a las ciencias físicas puras (física, química, astronomía o geología) o aplicadas (ingeniería eléctrica y electrónica, ingeniería de materiales e ingeniería de sistemas y de computación) y tres corresponden, de acuerdo con su tema, a disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, concretamente a la antropología y la paleontología, a la lingüística y a la filosofía. En cuanto al patrón retórico predominante, los más frecuentes en esta prueba son la definición, la descripción y la comparación-contraste. También hay instancias menos frecuentes de descripción estática, descripción de proceso, relaciones de causa-efecto y cronología.

De acuerdo con el objetivo de la pregunta, los ítems de la primera prueba de logro corresponden a diez categorías diferentes. Catorce ítems se centran en el reconocimiento o la comprensión de información específica, particularmente las subdestrezas relativas a

- determinar significado de vocabulario por contexto
- determinar referentes
- seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico
- repetir o parafrasear información específica
- reconocer definiciones
- reconocer relaciones de comparación-contraste
- reconocer clasificación

Nueve ítems requieren que el aprendiz analice y relacione información explícita que puede encontrarse en diversas partes del texto y corresponden a las categorías de

- llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita
- predecir a partir de información explícita

Los dos ítems restantes, pretenden evaluar la misma subdestreza. Según la taxonomía empleada en las pruebas del logro del PLICT, corresponden a la categoría denominada *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*.

En la fase anterior describimos la prueba inicial. En esta sección comparamos dicha prueba con la primera prueba de logro con el fin de demostrar que son equivalentes. En primer lugar, ambas pruebas tienen el mismo formato y número de preguntas. En cuanto a longitud —determinada por el número de palabras— la prueba inicial consta de 2149

palabras y la prueba de logro tiene 2346 palabras, por lo que las pruebas también son similares en cuanto a su extensión.

Aunque ambas pruebas no evalúan exactamente las mismas subdestrezas, en la tabla 3 se aprecia que estas sí coinciden en cierto grado. De acuerdo con la relación de ítems en ambas pruebas, según el objetivo de las preguntas, en la primera prueba de logro hay veintiún ítems que se corresponden con catorce ítems que forman parte de la prueba inicial.

Tabla 3. *Comparación de objetivos en la primera prueba de logro y en la prueba inicial.*

Ítems de acuerdo con el objetivo de la pregunta	Primera prueba de logro	Prueba inicial
Llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita	7	4
Repetir o parafrasear información específica	5	4
Reconocer relaciones de comparación - contraste	2	1
Reconocer clasificación	2	1
Predecir a partir de información explícita	2	1
Predecir lo que podría seguir a partir de información implícita	2	1
Reconocer definiciones	1	2
Total de ítems	21	14

Diversos autores coinciden en que los factores léxicos son determinantes a la hora de predecir la lecturabilidad de un texto (Chall, 1984; Day, 1994; Nuttall, 1996). Por ende, consideramos relevante analizar y comparar los perfiles léxicos de las dos pruebas. El perfil léxico se refiere a la combinación del índice de diversidad léxica o relación tipo-muestra (*type-token ratio*) y a la composición léxica de un texto. Por su parte, la composición léxica se refiere a la proporción de palabras correspondientes a (a) la lista de las mil familias de palabras más frecuentes del idioma inglés (K1); (b) la lista de palabras entre las mil y dos mil familias de palabras más frecuentes (K2); (c) la lista de palabras pertenecientes al vocabulario académico (AWL) (Coxhead, 2000) y (d) las palabras fuera de las listas anteriores, en la cual pueden figurar nombres propios, siglas, numerales, términos especializados, etc. Para calcular ambos indicadores del perfil léxico de las dos pruebas empleamos el programa informático *Web Vocabulary Profiler Classic* de Cobb (2006).

Tal como muestra la tabla 4, el índice de diversidad léxica de la prueba inicial es 0,39, mientras que el de la primera prueba de logro es 0,37. Esto quiere decir que ambas pruebas son similares en lo que respecta a su diversidad léxica, es decir, que la exigencia en cuanto a conocimiento léxico por parte de los aprendices es equivalente en ambas pruebas. Además, en ambos casos la diversidad léxica se aproxima más a cero que a uno. Ello supone que los textos constan de un menor número de palabras diferentes que se repiten con mayor frecuencia.

Tabla 4. *Índice de diversidad léxica de la prueba inicial y la primera prueba de logro.*

	Prueba inicial	Primera prueba de logro
Total de palabras en el texto (<i>tokens</i>)	2149	2346
Total de palabras diferentes (<i>types</i>)	832	877
Índice de diversidad léxica (<i>type-token ratio</i>)	0,39	0,37

Los datos obtenidos a través del análisis de la composición léxica de ambas pruebas fueron sometidos al cálculo estadístico de ji-cuadrado con el fin de establecer si las diferencias en la composición léxica de ambas pruebas es significativa. La tabla 5 muestra los datos correspondientes a la composición léxica (expresados en porcentajes) y a los resultados del análisis estadístico de ji-cuadrado. Tal como podemos constatar a simple vista, los resultados arrojados por el análisis de ji-cuadrado indican que las diferencias en la composición léxica de la prueba inicial y la prueba de logro no son significativas.


Tabla 5. *Resultados de la comparación ji-cuadrado de la composición léxica de la prueba inicial y de la primera prueba de logro.*

Zona de frecuencia	Prueba inicial	Primera prueba de logro	
0001-1000 (K1)	70	73	
1001-2000 (K2)	7	6	$\chi^2 = 0.4256$
Vocabulario académico (AWL)	8	6	$df = 3$
Fuera de lista	15	15	$p = 0.93491$
Total	100%	100%	$(p > 0.01)$

A partir de la comparación de diversas características de la prueba inicial y de la primera prueba de logro concluimos que dichas pruebas son equivalentes, por lo que resulta adecuado emplear ambos instrumentos con el propósito de comparar el desempeño individual de los aprendices antes y después del período de instrucción comprendido entre ambos.

En la descripción del contexto pedagógico de esta investigación —concretamente en el apartado 4.4— explicamos en qué consisten las pruebas de logro del PLICT, así como las diferentes fases de uso de estas pruebas. En la segunda fase, describimos detalladamente el proceso de administración de las pruebas. Por lo tanto, ahora solamente nos limitamos a aclarar que ese procedimiento aplica para las pruebas de logro empleadas como parte de la evaluación de la asignatura y como procedimiento de recogida de datos de este estudio. Como responsable de las pruebas de logro del PLICT, la Comisión de Exámenes fijó las fechas de administración de ambas pruebas, elaboró los instrumentos que se emplearían para evaluar a los aprendices en ambos momentos y gestionó la vigilancia y la corrección de estas.

Posteriormente, una vez corregidas las pruebas manualmente, nos enviaron copias escaneadas de las hojas de respuestas. En las copias electrónicas recibidas (ver figura 13) se aprecian los datos de identificación de cada aprendiz, su calificación, las opciones que seleccionó, y los ítems que dejó sin contestar. Los datos de los 71 estudiantes fueron transcritos y validados para su análisis posterior.


UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

$\frac{12}{25}$

HOJA DE RESPUESTAS DE USO MÚLTIPLE

Alumno Carnet
 Profesor Asignatura Sección
 Firma Fecha

Indica tus respuestas al examen ÚNICAMENTE en esta hoja. **Ninguna respuesta escrita en el texto del examen será considerada en la corrección.**
 Cada pregunta tiene una sola respuesta correcta. No se aplica factor de corrección.
 Marca tu respuesta VISIBLEMENTE dentro del círculo.

<p>1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p>	<p>11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>12 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p>	<p>21 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>22 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>23 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>24 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>25 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p>
<p>6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>7 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>8 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>10 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p>	<p>16 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>18 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>19 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p> <p>20 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C</p>	

Figura 13. Copia escaneada de la hoja de respuestas de una prueba de logro.

8.2.2 Implementación del procedimiento de EDC

El instrumento empleado durante el procedimiento de EDC es el instrumento de mediación descrito en el capítulo anterior. El propósito de implementar dicho instrumento fue obtener información sobre el desempeño con ayuda de los aprendices en aquellos ítems que no contestaron o en los que no acertaron en la primera prueba de logro. Con base en su respuesta a la mediación recibida a través de dicho instrumento, pretendemos detectar aquellas subdestrezas de lectura que se están desarrollando, pero que no podemos observar a partir de su desempeño independiente. Además, nos interesa saber el tipo de mediación que requieren y las características de la mediación que resulta más efectiva para cada aprendiz. De esa manera podemos revelar qué tan cerca están de alcanzar el

desempeño independiente y autorregulado, ya que nuestro objetivo es orientarlos de la manera más efectiva posible hacia esa meta.

Como ya indicamos, el instrumento de mediación consta de dos partes: una para ser administrada durante la primera ronda de mediación y otra para ser administrada durante la segunda ronda. Ambas rondas del procedimiento de EDC fueron administradas en línea a través de la plataforma de Edmodo. En la plataforma, creamos una prueba con todos los ítems de la primera parte del instrumento de mediación, es decir, con las versiones de los ítems en las que los enunciados ofrecen un indicio (*hint*), entendido como una ayuda implícita. Una vez creada la prueba, los ítems pasaron a formar parte de un banco a partir del cual es posible crear nuevas pruebas. Repetimos el mismo procedimiento con la segunda parte del instrumento de mediación, solo que en ese caso utilizamos las versiones de los ítems que ofrecen una clave (*clue*), la cual es una ayuda más explícita que la anterior.

Después de que los aprendices presentaron la primera prueba de logro y tan pronto recibimos las hojas de respuestas, identificamos los ítems que no contestaron o que no acertaron. A partir de ese registro, construimos 71 pruebas personalizadas —una para cada aprendiz— seleccionando las preguntas del banco de ítems creado a partir de la primera parte del instrumento de mediación. Activamos la función de presentación aleatoria de las preguntas e identificamos las pruebas con el número de carné universitario, el nombre y el apellido de cada aprendiz. Además, calculamos el tiempo del cual dispondría cada uno utilizando como referencia la duración de las pruebas de logro del PLICT (90 minutos). En dichas pruebas cuentan, aproximadamente, con tres minutos y medio por pregunta. Por consiguiente, si un aprendiz debía contestar seis preguntas en la primera ronda, programamos una duración aproximada de 21 minutos. Por lo tanto, en función del número de preguntas, los estudiantes disponían de más o menos tiempo.

A partir de los resultados de la primera ronda del procedimiento de EDC, elaboramos las pruebas personalizadas para la segunda ronda. Seguimos el mismo procedimiento descrito anteriormente, solo que, en esta ocasión, utilizamos las preguntas correspondientes a la segunda parte del instrumento de mediación.

Dado que el procedimiento de EDC fue administrado en línea a través de Edmodo, utilizamos los reportes de las pruebas contestadas para transcribir y validar el patrón de respuestas de cada aprendiz. Del mismo modo que con la prueba inicial, realizamos capturas de pantalla del reporte de las dos rondas del procedimiento de EDC como respaldo de los datos obtenidos (ver figura 14). Debemos aclarar que, al construir las pruebas en Edmodo, solamente era posible utilizar números enteros para indicar la ponderación de cada pregunta. Por esa razón, otorgamos un punto por cada acierto. De esa manera, la puntuación de cada aprendiz indica el número de aciertos. Posteriormente, en el apartado sobre la metodología de análisis de los datos, explicaremos cómo calculamos la puntuación con mediación de cada aprendiz en las dos rondas del procedimiento de EDC (ver subapartado 8.4.1).

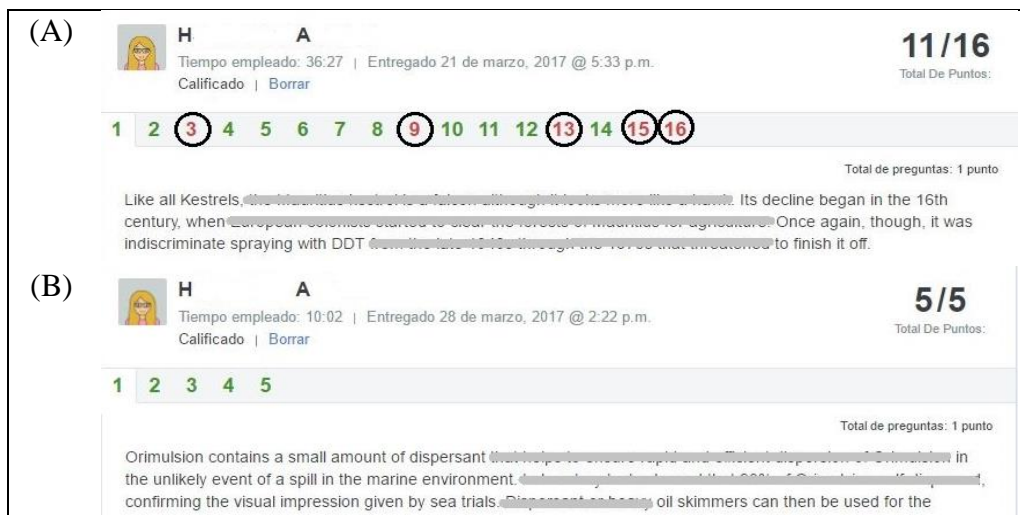


Figura 14. Capturas de pantalla del registro de la primera (A) y de la segunda ronda (B) del procedimiento de EDC correspondientes a la misma aprendiz.

8.3 Tercera fase: después de la implementación del procedimiento de EDC

Durante esta fase empleamos dos instrumentos de recogida de datos: la segunda prueba de logro y una encuesta. El primero forma parte del plan de evaluación de la asignatura, pero también constituye una valiosa fuente de datos para nuestra investigación. El otro instrumento fue administrado con el objeto de obtener información sobre la percepción de los aprendices con relación a nuestra implementación pedagógica.

8.3.1 Implementación de la segunda prueba de logro

En la penúltima semana del trimestre (semana 11), la Comisión de Exámenes administró la segunda prueba de logro como parte de la evaluación de los aprendices con el propósito de constatar si habían alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa oficial de la asignatura (*ver* Anexo 3). Esta prueba, al igual que las demás pruebas de logro, fue administrada bajo las condiciones propias de la evaluación tradicional. Por lo tanto, los datos recogidos por medio de este instrumento nos permiten conocer el desempeño independiente de los aprendices después de la implementación del procedimiento de EDC. Nuestro interés por dicho desempeño no tiene por objeto establecer relaciones de causalidad con respecto a la implementación pedagógica, ya que los datos obtenidos no ofrecen evidencia del efecto de las ayudas sobre el desarrollo de la destreza de comprensión lectora. Nos interesa comparar el desempeño de los aprendices durante el procedimiento de EDC (desempeño con ayuda) con su desempeño independiente en una prueba posterior (desempeño futuro) en tareas similares o más complejas. Un elemento clave de la ED es la noción de *transcendence* entendida como “the process of tracking learner development as it unfolds not only with regard to control of tasks included in an assessment but also more complex and difficult tasks that build on those included in the original instrument” (Poehner y Lantolf, 2013; p. 323). En otras palabras, a través del análisis del desempeño en la segunda prueba de logro queremos explorar si los aprendices consiguen responder sin ayuda preguntas similares a las que antes no pudieron contestar de forma independiente, pero sí con mediación. De ser así, el procedimiento de EDC que proponemos en esta investigación resultaría una valiosa fuente de datos de carácter pedagógico para el PLICT.

A continuación, describimos la segunda prueba de logro de acuerdo con los datos que figuran en la lista de especificaciones (*ver* Anexo 8). La prueba consta de veinticinco ítems, dieciséis de los cuales tratan sobre temas que corresponden a diferentes especialidades de las ciencias biológicas, principalmente sobre medicina, salud y nutrición, pero también sobre ecología, medio ambiente, agronomía, botánica y zoología. Seis ítems abordan temas que corresponden a las ciencias físicas puras (geología) o aplicadas (ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica y electrónica) y los tres restantes corresponden a disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, concretamente a la filosofía, a la geografía y la oceanografía. En cuanto a los patrones retóricos

predominantes en los textos, los más frecuentes en esta prueba son la descripción de proceso, la cronología, las relaciones de causa-efecto, así como la comparación-contraste. También hay algunas instancias de definición, de descripción estática clasificación y argumentación, pero son mucho menos frecuentes.

En lo concerniente a los objetivos de las preguntas de la segunda prueba de logro, estos corresponden a doce categorías diferentes. Diez de ellas se centran en el reconocimiento o la comprensión de información específica, particularmente las siguientes subdestrezas:

- seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico
- repetir o parafrasear información específica
- reconocer secuencia (proceso y cronología)
- reconocer causa-efecto
- reconocer descripción

Otras diez requieren que el aprendiz analice y relacione información explícita que puede encontrarse en diversas partes del texto. Dichas categorías son:

- llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita
- predecir a partir de información explícita
- identificar la progresión lógica de un texto.

Los cinco ítems restantes, están orientados a evaluar las subdestrezas siguientes:

- reconocer el propósito del autor
- llegar a una conclusión o inferencia basada en información implícita
- predecir lo que podría seguir a partir de información implícita
- establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.

La primera prueba de logro y la segunda no son equivalentes, sino comparables. Por un lado, ambas pruebas tienen el mismo número y formato de preguntas, y la temática de los textos corresponde a diversos campos de las ciencias físicas, biológicas y sociales. Además, las condiciones de administración son iguales. Por otro lado, se aprecian diferencias en cuanto a los patrones retóricos predominantes en la mayoría de los textos. Esto se debe a que, en las primeras seis semanas, la instrucción está orientada al reconocimiento y comprensión de textos en los cuales predomina la definición, la descripción estática, la clasificación y las relaciones de comparación y contraste, mientras que, en la segunda mitad del período, la instrucción se centra en familiarizar a los

aprendices con el orden cronológico, la descripción de proceso, las relaciones de causa-efecto y la distinción entre hechos e hipótesis. En lo que respecta a los objetivos de las preguntas, diecisiete ítems en la primera prueba de logro se corresponden con quince ítems que forman parte de la segunda prueba de logro. La relación de los objetivos incluidos en ambas pruebas se presenta en la tabla 6.

Tabla 6. *Comparación de objetivos en la primera y en la segunda pruebas de logro.*

Ítems de acuerdo con el objetivo de la pregunta	Primera prueba de logro	Segunda prueba de logro
Llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita	7	6
Repetir o parafrasear información específica	5	3
Predecir a partir de información explícita	2	3
Predecir lo que podría seguir a partir de información implícita	2	1
Seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico	1	2
Total de ítems	17	15

Del mismo modo que en el caso de la primera prueba de logro, la Comisión de Exámenes se encargó de la administración y de la corrección de esta prueba. Una vez corregidas las pruebas, nos enviaron las copias escaneadas de las 70 hojas de respuestas para que pudiéramos transcribir y validar la puntuación obtenida por los aprendices, así como los patrones de respuesta. En el último apartado de este capítulo (ver apartado 8.4) explicaremos la metodología empleada para analizar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de este instrumento. Principalmente, nos interesa comparar el desempeño de los aprendices en esta prueba con relación al desempeño en la prueba inicial, en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC, ya que dicho análisis nos ofrece una visión más amplia sobre el desarrollo de las destrezas de lectura de textos de carácter científico y técnico en inglés.

8.3.2 Implementación de la encuesta de percepción sobre el procedimiento EDC

El último instrumento utilizado como parte del procedimiento de recogida de datos de esta investigación es la encuesta sobre la percepción de los aprendices con respecto al procedimiento de EDC (ver Anexo 16). En primer lugar, debemos comentar el nombre

del instrumento: *Percepción sobre la Actividad de Evaluación Individualizada (AEI)*. Cuando anunciamos la primera ronda del procedimiento de EDC a los aprendices, indicamos que se trataba de una evaluación cuyo contenido, número de preguntas y duración dependería de su desempeño en la primera prueba de logro, por lo tanto se trata de una actividad de evaluación personalizada que sería asignada a cada uno de forma individual. Por eso, el nombre de la encuesta se refiere a la actividad de evaluación individualizada, y no al procedimiento de EDC.

La encuesta consta de seis preguntas: cuatro abiertas y dos cerradas. En el caso de las cerradas, si la respuesta era afirmativa, los aprendices debían contestar una pregunta adicional para aclarar su respuesta. La primera pregunta pretende indagar si los aprendices se percataron de las diferencias entre las preguntas en la primera prueba de logro y las preguntas en la primera ronda del procedimiento de EDC. En caso de que su respuesta fuera afirmativa, en la segunda pregunta debían indicar qué diferencia había entre ellas. La tercera pregunta es similar a la primera, pero en este caso debían indicar si habían notado diferencias entre las preguntas de la primera y la segunda ronda. Antes de formular la cuarta pregunta, hacemos referencia al desempeño de los aprendices en dicha actividad: “A través de la AEI hay constancia de que contestaste correctamente preguntas que no habías contestado de forma correcta en el parcial [prueba de logro]. Nos interesa mucho saber por qué”. Luego de este breve preámbulo, la cuarta pregunta solicita a los aprendices que describan concretamente de qué manera el procedimiento de EDC les ayudó a contestar preguntas que antes no habían respondido. La quinta pregunta explora la opinión de los aprendices sobre la conveniencia de implementar la EDC en otros niveles del PLICT. Por último, preguntamos si deseaban comentar algo más.

Para elaborar y administrar la encuesta, empleamos la aplicación Google Forms. En las instrucciones generales indicamos que las respuestas no tendrían ninguna incidencia sobre la calificación en la asignatura y exhortamos a los aprendices a contestar con honestidad. Mediante dicho texto, también informamos que los datos recogidos a través de la encuesta serían utilizados “como parte de una investigación sobre la enseñanza de lenguas, específicamente sobre la evaluación de la comprensión lectora en una L2”. Asimismo, nos comprometimos a tratar los datos personales solicitados confidencialmente. Puesto que la encuesta no fue administrada a través de Edmodo, el

texto introductorio constituye una solicitud de visto bueno tácito por parte de los aprendices. En la última semana de clases enviamos la encuesta al correo institucional de los aprendices. Al cabo de una semana enviamos un recordatorio con el fin de conseguir más respuestas. Recibimos un total de 30 respuestas a la encuesta sobre el procedimiento de EDC.

Somos conscientes de que habría sido conveniente realizar entrevistas en línea, al menos a un grupo reducido de participantes, para profundizar en algunos aspectos referidos en las encuestas. Sin embargo, las dificultades de acceso a Internet por parte de la mayoría de los aprendices, así como la intensa ola de protestas que tuvo lugar en Venezuela en abril de 2017, nos hicieron desistir de esta idea.

8.4 Metodología de análisis de datos

En este apartado describimos de qué manera analizamos los datos recogidos mediante los instrumentos y procedimientos descritos en los apartados anteriores. En primer lugar, explicamos la metodología de análisis de los datos cuantitativos obtenidos a partir de las pruebas de comprensión lectora (prueba inicial, primera y segunda prueba de logro) y del procedimiento de EDC. Posteriormente, exponemos cómo llevamos a cabo el análisis interpretativo de los datos cualitativos obtenidos a través de los instrumentos antes mencionados y también por medio de la encuesta sobre la percepción de los aprendices acerca del procedimiento de EDC. Cabe destacar que nuestra metodología de análisis se nutre de las investigaciones que han abordado el estudio de la ED de la comprensión lectora en una LA, principalmente de las llevadas a cabo por Kozulin y Garb (2002) y por Poehner *et al.* (2015).

8.4.1 Metodología de análisis de los datos cuantitativos

Para analizar nuestros datos, tomamos como modelo las investigaciones que han adoptado una metodología cuantitativa para estudiar la implementación de la ED de la comprensión lectora en una LA (cf. Kozulin y Garb, 2002; Ajideh y Nourad, 2012; Ahmadi, 2013; Shabani, 2013; Shabani y Bakhoda, 2014). A partir del registro de calificaciones obtenidas por los aprendices, calculamos las estadísticas descriptivas de la prueba inicial, de las dos pruebas de logro y del procedimiento de EDC, a saber: promedio, puntuación

máxima y mínima, desviación típica, etc. El análisis de dichos datos aporta información sobre los instrumentos empleados, así como sobre el desempeño global de los aprendices en los diferentes procedimientos de evaluación implementados. Con el propósito de comparar el desempeño independiente de los aprendices en las pruebas de comprensión lectora administradas a lo largo del trimestre empleamos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Asimismo, comparamos el desempeño independiente de los aprendices en la primera prueba de logro con su desempeño mediado en el procedimiento de EDC. En el capítulo 9 reportamos los resultados obtenidos en estos análisis.

A continuación, explicamos en qué consisten y cómo calculamos el *actual score* (puntuación real), el *mediated score* (puntuación con mediación), el *gain score* (puntuación de ganancia), y el *learning potential score* (potencial de aprendizaje). Las puntuaciones de los 65 aprendices que participaron en el procedimiento de evaluación dinámica calculadas tal como se indica en este apartado también se presentan en el capítulo 9.

El *actual score* se refiere a la calificación que obtuvo cada aprendiz en la primera prueba de logro de comprensión lectora administrada de acuerdo con el protocolo tradicional. Según el procedimiento de corrección de las pruebas de logro del PLICT (ver apartado 4.4), se otorga un punto por cada ítem contestado correctamente y no se aplica factor de corrección del efecto de la adivinación (*correction for guessing*). Por lo tanto, el *actual score* o puntuación real es igual al número de aciertos. Para calificar la prueba inicial y la segunda prueba de logro empleamos ese mismo procedimiento. Dado que las pruebas constan de 25 ítems, la calificación máxima posible es de 25 puntos y la puntuación mínima posible es cero.

En cuanto al procedimiento de EDC, además del *actual score* —que en nuestro caso se refiere a la calificación obtenida en la primera prueba de logro—, para los 65 aprendices calculamos el *mediated score*, el *gain score* y el *learning potential score* o índice de potencial de aprendizaje. A continuación, explicamos en qué consisten y cómo calculamos dichas puntuaciones. Presentamos los resultados obtenidos en el capítulo 9.

El *mediated score* refleja el desempeño con ayuda de los aprendices. Para calcularlo tomamos en cuenta el *actual score* y el desempeño de los aprendices en las dos rondas

del procedimiento de EDC, concretamente la cantidad y el tipo de ayudas requeridas para contestar los ítems no contestados durante la primera prueba de logro. Una vez implementada la EDC, calculamos la puntuación de las rondas a partir del número de aciertos en cada una de ellas. En la primera ronda, por cada ítem respondido correctamente se otorgó medio punto (0,5). Los aciertos de la segunda ronda suman un cuarto de punto cada uno (0,25). A modo de ejemplo, tomemos el caso de un aprendiz cuyos datos se presentan en la tabla 7. En la prueba de logro, este aprendiz acertó siete ítems, por lo que su *actual score* (puntuación real) es siete. En la primera ronda del procedimiento de evaluación dinámica, contestó de forma correcta ocho de los dieciocho ítems que no había contestado en la prueba estática. Por cada acierto obtuvo medio punto, los cuales suman cuatro puntos. En la segunda ronda del procedimiento de EDC contestó acertadamente cuatro de los diez ítems que no contestó en la ronda anterior. Puesto que cada acierto equivale a un cuarto de punto, en la segunda ronda obtuvo un punto. Su *mediated score* (12 puntos) resulta de sumar los cinco puntos obtenidos en las dos rondas de la prueba dinámica a su puntuación real (7+4+1=12 puntos).

Tabla 7. Datos para ilustrar el cálculo del mediated score.

	<i>actual score</i>	Primera ronda			Segunda ronda			<i>mediated score</i>
		ítems	aciertos	puntos	ítems	aciertos	puntos	
Caso 3	7	18	8	4	10	4	1	12

El *gain score* (puntuación de ganancia) representa la diferencia entre el desempeño independiente y el desempeño con ayuda. Dicha puntuación se obtiene restando el *actual score* del *mediated score*. En el caso ilustrado anteriormente, al sustraer la puntuación obtenida en la prueba estática (7 puntos) de la puntuación con mediación (12 puntos) la puntuación de ganancia que se obtiene es 5. En otras palabras, el *gain score* equivale al total de puntos obtenidos en las dos rondas de la prueba dinámica (4+1=5 puntos).

Kozulin y Garb (2002) desarrollaron una fórmula con el propósito de estimar el *learning potential score* o *LPS* (índice de potencial de aprendizaje). De esta manera, los autores se propusieron “reflect both gain made by the student from pre- to post-test and an absolute achievement score at the post-test” (Kozulin y Garb, 2002; p. 121). Esta fórmula ha sido utilizada en otros estudios que han investigado la evaluación dinámica del desarrollo de

las destrezas de comprensión lectora en una L2 (cf. Kozulin y Garb, 2004; Poehner y Lantolf, 2013; Poehner *et al.*, 2015; Shabani, 2012; Yang & Qiang, 2017).

En la figura 15, mostramos dicha fórmula, donde ‘S post’ es la puntuación obtenida en la prueba posterior, ‘S pre’ es la puntuación obtenida en la prueba previa y ‘Max S’ es la puntuación máxima posible en la prueba.

$$LPS = \frac{(S \text{ post} - S \text{ pre})}{\text{Max S}} + \frac{S \text{ post}}{\text{Max S}} = (2 S \text{ post} - S \text{ pre}) / \text{Max S}$$

Figura 15. Fórmula para calcular el *LPS*. FUENTE: Kozulin y Garb (2002; p. 121).

Puesto que en esta investigación implementamos un procedimiento con formato *cake* (pastel), en lugar del formato sándwich adoptado por Kozulin y Garb (2002), no llevamos a cabo una prueba previa y una posterior. Por lo tanto, el valor empleado para sustituir ‘S post’ fue el *mediated score* y el valor con el cual sustituimos ‘S pre’ fue el *actual score*. Como ya dijimos, la puntuación máxima posible en la prueba de logro es 25 puntos. Por eso empleamos dicho valor para sustituir ‘Max S’ al calcular el índice de potencial de aprendizaje. En la figura 16, mostramos el cálculo del *LPS* empleando las puntuaciones del ejemplo anterior. Para empezar, sustituimos los valores correspondientes al *mediated score* (12) al *actual score* (7) y a la calificación máxima (25). Seguidamente, realizamos las operaciones indicadas para, finalmente, obtener el *LPS*.

$$\begin{aligned} LPS &= (2 \times \text{Mediated Score} - \text{Actual Score}) / \text{Max S} \\ LPS &= (2 \times 12 - 7) / 25 = (24 - 7) / 25 = 17 / 25 = 0,68 \end{aligned}$$

Figura 16. Ejemplo del cálculo del *LPS*.

Consideramos oportuno aclarar que concordamos con Poehner *et al.* (2015) en que el potencial de aprendizaje no se trata de una cualidad estable del aprendiz, sino de un indicador del “degree of instructional effort that will likely be required to help individual learners advance” (p. 346). Asimismo, advertimos que no se ha establecido empíricamente la validez predictiva del *LPS* (Poehner *et al.* 2015; Poehner y Lantolf, 2013; Yang & Qiang, 2017).

8.4.2 Metodología de análisis de los datos cualitativos

En esta parte, exponemos los procedimientos de análisis interpretativo de los datos cualitativos obtenidos a través de las pruebas de comprensión lectora y del procedimiento de EDC. Además, explicamos cómo llevamos a cabo el análisis de las respuestas de los aprendices a la encuesta de percepción sobre el procedimiento de EDC.

8.4.2.1 Procedimiento de análisis interpretativo del desempeño de los aprendices

Para esta fase de análisis adoptamos el modelo de análisis empleado por Poehner *et al.* (2015), cuyo objetivo fue complementar el análisis de datos cuantitativos con una descripción cualitativa del desempeño de los aprendices en relación con una serie de constructos específicos tales como vocabulario, estructura y discurso. El objetivo de nuestro análisis fue elaborar los perfiles de un grupo de diecisiete aprendices que participaron en todas las fases del proceso de recogida de datos desde la prueba inicial hasta la encuesta de percepción sobre el procedimiento de EDC. Por lo tanto, esos diecisiete casos cumplen con todas las condiciones para poder analizar en profundidad su proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora en inglés con base en los datos obtenidos mediante nuestra implementación pedagógica.

Antes de analizar el desempeño de los diecisiete casos, organizamos los datos obtenidos a través de las pruebas de lectura (prueba inicial y pruebas de logro) y en el procedimiento de EDC. Con dicho propósito, elaboramos una serie de esquemas que nos permitieran registrar y, a la vez, representar gráficamente dichos datos a fin de elaborar el perfil de los diecisiete casos. Para los esquemas, nos inspiramos en los reportes generados por el programa computarizado utilizado por Poehner *et al.* (2015). Al igual que dichos investigadores, elaboramos un esquema para cada aprendiz y un esquema global que muestra los datos de los diecisiete casos juntos.

El primer paso consistió en agrupar los ítems de cada una de las pruebas administradas según el objetivo de la pregunta (tipo de enunciado) siguiendo el sistema de clasificación creado por Champeau *et al.* (1994) para el banco de ítems del PLICT. Aunque la taxonomía contempla diversos criterios, empleamos el que hace referencia al objetivo de la pregunta porque tiene que ver con las subdestrezas de lectura que en teoría se requieren para responder la pregunta. En palabras de sus autoras: “lo que se trata de clasificar, en

este caso, es el proceso cognoscitivo que conlleva a encontrar una respuesta correcta” (p. 35). Escogimos este aspecto de la taxonomía (1) porque guarda relación con los objetivos del PLICT, en general, y de la asignatura Inglés II, en particular; (2) porque el enunciado es la parte del ítem que intervinimos para incorporar la mediación; y (3) porque hace referencia al proceso mental sobre el cual queremos incidir. Por lo tanto, creemos que al analizar el desempeño de los aprendices con relación a la categoría a la que pertenecen los enunciados nos permite relacionar su desempeño con la mediación provista y con el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje del PLICT. Tomamos los datos sobre las categorías a las que corresponden los ítems de la lista de especificaciones de cada una de las pruebas (*ver* Anexo 8).

En segundo lugar, creamos la estructura de los esquemas de cada prueba para registrar los aciertos de los aprendices. A continuación, presentamos un ejemplo ficticio para mostrar la estructura de los esquemas de la prueba inicial y de la segunda prueba de logro. En la figura 17, primero indicamos a qué prueba corresponden los datos. Después, la puntuación obtenida por el aprendiz y la puntuación máxima posible. En la primera fila se encuentran los códigos de las categorías a las que corresponden los ítems (Champeau *et al.*, 1994). La siguiente fila muestra los números que identifican los ítems según la posición que ocuparon en la prueba. A diferencia de los esquemas reales, en este ejemplo solamente figuran trece ítems. En la última fila, se registran los aciertos del aprendiz con una equis. En este ejemplo se observa que el aprendiz acertó cuatro de trece ítems correspondientes a tres categorías diferentes (II.A.4; II.A.8 y II.B.1.5).

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3
Aciertos			X	X						X			X

Figura 17. Estructura del esquema del desempeño de los aprendices en las pruebas.

La estructura general de los esquemas de la prueba inicial y de los de la segunda prueba de logro es la misma. La diferencia entre ellos se encuentra en las categorías a las que corresponden los ítems y en la distribución de los veinticinco ítems en dichas categorías.

Para registrar los datos de la primera prueba de logro y del procedimiento de EDC elaboramos un solo esquema para cada aprendiz. Al igual que en el ejemplo anterior, la

figura 18 contiene datos ficticios correspondientes a una prueba compuesta por de doce ítems. En la parte superior, indicamos que los datos corresponden a la primera prueba de logro y al procedimiento de EDC. Luego, incluimos las puntuaciones obtenidas por los aprendices: puntuación real (*actual score*) y puntuación con mediación (*mediated score*). En la primera fila señalamos las categorías a las que pertenecen esos ítems según el objetivo de la pregunta (Champeau *et al.*, 1994). En la segunda fila, el número indica la posición que ocupó cada ítem en la primera prueba de logro. A diferencia del esquema que mostramos anteriormente, los aciertos se registran en tres últimas filas. En la inferior, marcamos con una equis los ítems que acertó el aprendiz en la prueba de logro. En la fila central, los aciertos en la primera ronda del procedimiento de EDC y en la superior, los aciertos en la segunda ronda. Las celdas sombreadas corresponden a aquellos ítems que el aprendiz no contestó durante la prueba de logro (de manera independiente) y que tampoco contestó durante el procedimiento de EDC (con mediación). La última columna de la derecha muestra el cálculo de las puntuaciones. Como explicamos en el subapartado 8.4.1, en las pruebas de logro, cada acierto tiene una ponderación de un punto. De allí que los tres aciertos en la primera prueba de logro sumen tres puntos (*actual score*). En cambio, los tres aciertos de la primera ronda del procedimiento de EDC acumulen un punto y medio (1,5) mientras que los tres aciertos de la segunda ronda equivalen a tres cuartos de punto (0,75). La suma de estas puntuaciones es el *mediated score*.

Primera prueba de logro y procedimiento de EDC														
Puntuación real: 3 / 12														
Puntuación con mediación: 5,25 / 12														
Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7		Scores	
No de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6		9
Aciertos	2ª ronda								X	X			X	0,75
	1ª ronda				X	X	X							1,5
	P. de logro	X									X	X		3

Figura 18. Estructura del esquema del desempeño de los aprendices en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC.

Luego de establecer la estructura de los esquemas, registramos los datos de cada uno de los diecisiete aprendices a partir de los datos transcritos de las hojas de respuesta, en el caso de las pruebas de logro, y de los registros de la plataforma Edmodo©, en el caso de la prueba inicial y del procedimiento de EDC. Una vez vaciados los datos, dispusimos los esquemas de cada aprendiz en orden desde la prueba inicial a la segunda prueba de logro,

ya que no nos interesaba comparar el desempeño de unos aprendices con otros, sino apreciar el proceso de desarrollo de cada uno a lo largo del período analizado. Los esquemas de los diecisiete casos se encuentran en el capítulo 10.

Al describir las tres pruebas de lectura, indicamos que estas no evalúan exactamente las mismas subdestrezas, pero sí coinciden en cierto grado. Al agrupar los ítems según las subdestrezas que se pretenden evaluar resulta más fácil analizar el desempeño de los aprendices prestando especial atención a aquellas subdestrezas incluidas en varias pruebas, ya que constituyen en un parámetro de comparación y hacen posible llevar a cabo un seguimiento del desarrollo de esas subdestrezas. Por ejemplo, la categoría II.A.4, la cual corresponde a la subdestreza de *repetir o parafrasear información específica*, está incluida en todas las pruebas administradas durante el período. Por lo tanto, podemos analizar el desempeño de cada aprendiz en relación con esa subdestreza a lo largo del período.

El aspecto central de nuestro análisis tiene que ver con la información que nos aporta la implementación del procedimiento de EDC sobre el desempeño con ayuda de los diecisiete aprendices cuyos datos analizamos en profundidad. A partir del análisis de la respuesta de los aprendices a la mediación, nos proponemos identificar las habilidades emergentes, es decir, aquellas subdestrezas en las que los aprendices requieren menos ayudas o ayudas menos explícitas. Además, nos interesa identificar las subdestrezas en las que los aprendices experimentan dificultades, lo cual se evidencia por la cantidad y el tipo de ayudas requeridas y en algunos casos, por el hecho de que ninguna de ellas resulta adecuada o suficiente para que logren responder las preguntas correspondientes. Asimismo, examinamos la mediación que resultó efectiva en cada caso. Con relación a este aspecto, nos centramos en valorar la eficacia de las estrategias de mediación empleadas durante las dos rondas del procedimiento de ED. La información diagnóstica que se obtiene a través de este análisis tiene, a su vez, gran valor pronóstico, ya que ofrece la posibilidad de planificar los esfuerzos futuros y orientar las acciones de enseñanza-aprendizaje con base en el desempeño de cada aprendiz.

A continuación, utilizaremos el esquema presentado en la figura 19 para demostrar el procedimiento de análisis de datos cuyo propósito es describir los perfiles de los casos. En primer lugar, comparamos el desempeño del aprendiz en los ítems relativos a las

destrezas II.A.1 y II.A.7 (*determinar significado de vocabulario por contexto* y *reconocer relaciones de comparación – contraste* respectivamente). Su desempeño independiente con relación a estas subdestrezas es similar porque consiguió responder un ítem de cada una de forma independiente. Sin embargo, al examinar su desempeño con mediación, observamos que, en el caso de la primera subdestreza (II.A.1), no contestó el otro ítem con ninguna de las ayudas provistas. En cambio, en el caso del reconocimiento de relaciones de comparación-contraste, requirió de mediación explícita, pero consiguió contestar el segundo ítem correspondiente a esa categoría en la segunda ronda del procedimiento de EDC.

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7		Scores
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	
Aciertos	2ª ronda								X	X			X	0,75
	1ª ronda				X	X	X							1,5
	P. de logro	X									X	X		3

Figura 19. Análisis del desarrollo de dos subdestrezas de lectura (II.A.1 y II.A.7).

Con base en estos datos concretos y a partir de nuestro análisis, extrapolamos que el aprendiz se encuentra más cerca de consolidar el desarrollo de la destreza de *reconocer relaciones de comparación-contraste* (II.A.7), mientras que el desarrollo de la destreza de *determinar significado de vocabulario por contexto* (II.A.1) requerirá mayor esfuerzo.

A partir del mismo conjunto de datos, podemos analizar el desarrollo de las siguientes destrezas: *determinar referentes* (II.A.2), *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* (II.A.3) y *reconocer definiciones* (II.A.6). En la prueba de logro, el aprendiz solamente contestó el ítem correspondiente a esta última destreza.

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7		Scores
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	
Aciertos	2ª ronda								X	X			X	0,75
	1ª ronda				X	X	X							1,5
	P. de logro	X									X	X		3

Figura 20. Análisis del desarrollo de tres subdestrezas de lectura (II.A.2, II.A.3 y II.A.6).

Según el desempeño de este aprendiz en el procedimiento de EDC, observamos que fue capaz de *seleccionar el conector apropiado* con la mediación provista en la primera ronda, pero ninguna de las ayudas fue suficiente para *reconocer definiciones*. Con base en estos datos, nuestro análisis parece indicar que estas subdestrezas se encuentran en estadios diferentes de desarrollo, lo cual no podría apreciarse a partir del desempeño independiente.

Finalmente, analizaremos los datos correspondientes a la categoría (II.A.4) referida a *repetir o parafrasear información específica*. Según el desempeño en la primera prueba de logro, el aprendiz no contestó ninguna de las preguntas correspondientes a esta categoría. Sin embargo, los datos del procedimiento de EDC nos aportan más información con relación al desarrollo de esta subdestreza. Durante la primera ronda contestó acertadamente dos preguntas y durante la segunda ronda, contestó otras dos. Aunque no contestó una de las preguntas con la mediación provista, la visión que nos aportan estos datos es distinta a la que nos ofrecen los datos de la prueba de lectura administrada de forma tradicional.

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7		Scores
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	
Aciertos	2ª ronda								X	X			X	0,75
	1ª ronda				X	X	X							1,5
	P. de logro	X									X	X		3

Figura 21. Análisis del desarrollo de una subdestreza de lectura (II.A.4).

Además del desempeño de los aprendices, tanto el independiente como el mediado, también indagamos sobre la mediación provista durante el procedimiento de EDC con el objeto de identificar las estrategias de mediación que resultaron más eficaces en cada uno de los casos analizados. Por ejemplo, en el caso de las versiones *hint* de los ítems que el aprendiz contestó en la primera ronda, las estrategias de mediación empleadas fueron:

- *indicar una estrategia* (ítem Nº 4),
- *centrar la atención del aprendiz* (ítem Nº 3) y
- *parafrasear el enunciado* (ítem Nº 7).

Mientras que las estrategias de mediación que resultaron más eficaces durante la segunda ronda fueron:

- proporcionar información clave mediante una paráfrasis (ítem № 21),
- ofrecer parte de la respuesta (ítem № 22) y
- centrar la atención del aprendiz (ítem № 9).

Para el análisis interpretativo de los diecisiete casos contemplamos el desempeño independiente a lo largo de todo el período, así como el desempeño con mediación a través del procedimiento de EDC, con el propósito de revelar una visión más completa sobre el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de textos técnicos y científicos escritos en inglés que puede resultar útil para orientar las acciones pedagógicas con el fin de contribuir a promover dicho desarrollo de una forma más eficaz.

Además del análisis del desempeño de los aprendices por separado, llevamos a cabo el análisis del desempeño global de los diecisiete casos. Con tal propósito elaboramos un esquema resumen en el que incluimos los datos de los diecisiete aprendices en las pruebas de lectura y en el procedimiento de EDC. Dicho esquema es muy similar a los descritos. La principal diferencia es que en las filas inferiores de los cuadros correspondientes a cada evaluación se registra el número de aciertos y desaciertos. Por ejemplo, en la figura 22, vemos que en la prueba inicial nueve aprendices acertaron el ítem № 10 y ocho no.

Prueba inicial													
Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5
№ de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3
Desaciertos	8	11	9	8	8	11	10	5	11	9	17	17	7
Aciertos	9	6	8	9	9	6	7	12	6	8	0	0	10

Figura 22. Estructura del esquema del desempeño global en las pruebas de lectura.

En la figura 23, resaltamos que diez aprendices respondieron correctamente el ítem № 2 en la primera prueba de logro, seis en la primera ronda y ninguno en la segunda ronda.

Primera prueba de logro y procedimiento de EDC													
Categoría	II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4						II.A.6	II.A.7		
№ de ítem	2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	
Desaciertos	1	7	8				1		3				
Acierto	2ª ronda	0	3	3		1		0	1	4		2	1
	1ª ronda	6	2	4	11	8	9	9	9	1	1	2	7
	P. Logro	10	5	2	6	8	8	7	7	9	16	13	9

Figura 23. Estructura del esquema del desempeño global en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC.

8.4.2.2 Procedimiento de análisis de las respuestas de los aprendices sobre su percepción con relación al procedimiento de EDC.

Entre los antecedentes de esta investigación que conocemos, los únicos que reportan haber administrado una encuesta posterior a la implementación de la ED con el objeto de conocer las reflexiones de los aprendices con relación a dicho procedimiento son Yang y Qiang (2017). Sin embargo, los autores no describen en detalle el procedimiento de análisis de las respuestas de los participantes. Hemos tomado en cuenta la información que presentan en la discusión de sus resultados a la hora de analizar nuestros datos.

Una vez recogidas suficientes respuestas a la encuesta, procedimos a desplegar todos los datos en una hoja de cálculo. En el caso de las preguntas cerradas, contabilizamos el número de respuestas afirmativas y negativas con el propósito de estimar la frecuencia de unas y de otras. Como explicamos anteriormente, el propósito de estas preguntas era indagar si los aprendices detectaron diferencias entre los enunciados de los ítems de la primera prueba de logro y los enunciados de las versiones *hint* y *clue*, empleadas durante el procedimiento de EDC. En el apartado dedicado al análisis de estos datos, mostramos la distribución de las respuestas en dos diagramas circulares. Inmediatamente después, presentamos el análisis de las respuestas de los aprendices que contestaron afirmativamente a las preguntas anteriores con el objeto de complementar los datos con relación a la percepción sobre los enunciados de los ítems. Copiamos las respuestas de los aprendices tal como las escribieron en el formulario y las identificamos señalando el número de caso al que corresponden. Bajo cada respuesta, presentamos nuestro análisis del contenido de estas.

En la siguiente fase de análisis, nos ocupamos de las descripciones de los aprendices sobre el modo en que les ayudó el procedimiento de EDC. A partir de las respuestas de los aprendices, identificamos diversas maneras en las que dicho procedimiento les permitió responder preguntas que no pudieron contestar durante la prueba de logro. Por esa razón, agrupamos las respuestas en cinco categorías que emergieron de los comentarios de los aprendices. Además, ofrecemos algunas reflexiones globales derivadas de dicho análisis.

Seguidamente, analizamos las respuestas que tenían que ver con la conveniencia de implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas del PLICT. Mientras que algunos aprendices respondieron concretamente a esta pregunta —en algunos casos

haciendo referencia a las ventajas de dicho procedimiento— otros se centraron en la utilidad de la enseñanza en línea. Por esa razón, cuando presentamos el análisis de las respuestas a esta pregunta, solamente nos centramos en las primeras. Las otras, las analizamos y discutimos junto con los comentarios adicionales de aquellos aprendices que decidieron responder a la sexta y última de la encuesta: ¿Quieres comentar algo más? Durante el proceso de análisis, procuramos ser fieles a lo expresado por los aprendices y, en la medida de lo posible, nos referimos a sus respuestas como manifestación de lo que piensan u opinan. Por ejemplo, si el aprendiz escribió “las preguntas eran muy largas”, en nuestro análisis indicamos “**el aprendiz opinó que** las preguntas eran muy largas”. En ocasiones hacemos referencia a las dificultades de interpretar lo que quiere decir algún aprendiz, bien sea porque nos resulta ambiguo o porque no nos queda claro lo que está expresando o la relación que establece entre dos o más ideas. Para ilustrar a qué nos referimos, presentamos el siguiente fragmento de nuestro análisis:

Esta es una respuesta **difícil de analizar**. Con respecto a la cualidad que atribuye a las preguntas del parcial, **lo que suponemos** que quiso decir es que requieren de un análisis minucioso del texto por parte del lector. Sin embargo, **no nos queda claro** por qué opina que las preguntas de la AEI son “preguntas de cultura general”.

Así esperamos dejar claro el grado de certeza con el que planteamos nuestro análisis y dejamos abierta la posibilidad de otras posibles interpretaciones.

Aunque puede resultar muy difícil y seguramente en algunos casos no lo hemos conseguido, intentamos no hacer juicios de valor ni tratar de demostrar la veracidad o falsedad de lo que expresaron los aprendices. Por el contrario, buscamos entender por qué los aprendices responden de una determinada manera, pero en ningún caso pretendemos argumentar en contra de lo que expresan. Sin embargo, en algunos casos proporcionamos información con la que intentamos contextualizar sus respuestas. Por ejemplo, aportamos datos con relación a las características o a las condiciones de administración de las pruebas o con relación al PLICT.

El propósito de la encuesta era recabar datos sobre la percepción de los aprendices con respecto a la implementación del procedimiento de EDC, pero también obtuvimos datos sobre la asignatura impartida (Inglés II), sobre el desempeño de la docente, sobre las pruebas de logro y sobre los métodos de enseñanza y otros aspectos generales del PLICT. Por lo tanto, además de extraer la mayor cantidad de información con respecto a nuestra

implementación pedagógica, nuestro análisis proporciona información que puede ser útil para sugerir mejoras en nuestro contexto pedagógico con relación a diversos aspectos del programa.

Por último, aprovechamos para precisar el uso de algunos términos tanto en la encuesta como en las respuestas de los aprendices. En primer lugar, aclaramos que la AEI (actividad de evaluación individualizada) es el procedimiento de EDC. AEI fue el término empleado con los aprendices para referirnos a las dos pruebas personalizadas asignadas a cada aprendiz de forma individual y cuyos contenidos, número de preguntas y duración dependieron su desempeño en la primera prueba de logro.

Tanto en el seno de la Comisión de Exámenes, como en el Banco de Ítems, empleamos la palabra ‘ítem’ para referirnos al conjunto formado por el texto, el enunciado o pregunta y las opciones de respuesta (tanto la correcta como los distractores). Sin embargo, tanto en el instructivo de administración de las pruebas como en la encuesta, nos referimos a los ítems como preguntas. Por lo tanto, no es de extrañar que los aprendices empleen las palabras ‘preguntas’ en lugar de ‘ítems’ al responder la encuesta. Por ejemplo, uno de los aprendices refiere que tuvo “el tiempo suficiente para contentar las preguntas de la AEI que eran extensas”. Al describir las preguntas como “extensas” interpretamos que se refiere al ítem completo y no solamente al enunciado. En nuestros análisis a menudo empleamos indistintamente ‘pregunta’ o ‘ítem’, para referirnos al conjunto que conforman el texto y la pregunta de selección simple, y ‘enunciado’ para hacer referencia al planteamiento de la pregunta (*stem*).

8.5 Recapitulación

En este capítulo hemos descrito los instrumentos y procedimientos a través de los cuales recogimos los datos de esta investigación:

- Prueba inicial
- Primera prueba de logro
- Procedimiento de EDC
- Segunda prueba de logro
- Encuesta de percepción sobre el procedimiento de EDC

Las tres pruebas de lectura tienen el mismo número y formato de preguntas, y se administraron bajo condiciones similares. Mientras que la prueba inicial se administró en línea, las otras dos pruebas se administraron de forma presencial. El objetivo de la prueba inicial fue obtener información diagnóstica sobre el desarrollo de la destreza de comprensión lectora (evaluación formativa) de los aprendices al inicio del período, mientras que las pruebas de logro, además de indicar en qué medida los aprendices han alcanzado los objetivos de la asignatura, se emplearon con propósitos sumativos.

Nos interesa destacar que todos los instrumentos y procedimientos descritos son herramientas pedagógicas que nos aportan datos naturales cuyo análisis sirve para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Nuestros objetivos no se limitan a describir el proceso de desarrollo, lo que pretendemos al implementar el procedimiento de EDC es incidir sobre dicho proceso para identificar las habilidades emergentes de los aprendices con el fin de orientar acciones futuras de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el desarrollo de dichas habilidades a través de la mediación más adecuada.

A diferencia de otros estudios en los que los investigadores han seleccionado y adoptado una prueba de lectura ajena al programa de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, hemos incorporado el procedimiento de EDC al plan de evaluación estandarizada establecido como parte del PLICT. Además, no nos hemos limitado a analizar solamente el desempeño de los aprendices en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC, sino que hemos ampliado nuestro análisis a todo el periodo con el fin de obtener una visión más amplia sobre el proceso de desarrollo de la destreza de comprensión de lectura en una LA.

La encuesta de percepción de los aprendices con relación al procedimiento de EDC aportó valiosos datos sobre las reflexiones y reacciones de los participantes con respecto a dicho procedimiento. Además, obtuvimos datos sobre diversos aspectos del PLICT, tales como las pruebas de logro y la relación entre la instrucción y la evaluación en dicho programa desde la perspectiva de los aprendices. Volveremos sobre estos temas en el capítulo 11.

PARTE IV

ANÁLISIS DE DATOS

9. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS SOBRE EL DESEMPEÑO DE LOS APRENDICES

En este capítulo, presentamos el análisis estadístico de los datos cuantitativos obtenidos mediante las pruebas de comprensión lectora y del procedimiento de EDC. En el primer apartado, presentamos las estadísticas descriptivas de las pruebas de comprensión lectora y del procedimiento de EDC. En el segundo apartado, exponemos el análisis comparativo del desempeño de los aprendices en los procedimientos de evaluación implementados a lo largo del período. En tercer lugar, analizamos el desempeño de los aprendices a partir de sus puntuaciones en el procedimiento de EDC. Por último, indicamos algunas limitaciones del análisis de los datos cuantitativos.

9.1 Estadísticas descriptivas de las pruebas de lectura y del procedimiento de EDC

9.1.1 Prueba inicial

El primer paso de nuestro análisis del desempeño independiente de los aprendices al inicio del trimestre fue determinar la normalidad de la distribución de la muestra mediante la prueba Shapiro-Wilk. El resultado arrojó una distribución normal sin valores atípicos (0,505). Los resultados y los gráficos de todas las pruebas de normalidad se encuentran en el anexo 17. La tabla 8 muestra las estadísticas descriptivas de la prueba inicial.

Tabla 8. Estadísticas descriptivas de la prueba inicial

	Estadístico	Desv. Error
Media	11,2439	,59241
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	10,0466 12,4412
Media recortada al 5 %	11,2425	
Mediana	11,0000	
Varianza	14,389	
Desv. Desviación	3,79329	
Mínimo	2,00	
Máximo	20,00	
Rango	18,00	
Rango intercuartil	5,00	
Asimetría	,001	,369
Curtosis	,468	,724

De los datos estadísticos obtenidos, nos gustaría resaltar que la media (11,24) está por debajo de la calificación mínima aprobatoria (13). De los 41 aprendices que presentaron esta prueba, 15 aprobaron (37 %) y 26 suspendieron (63 %). Desde un punto de vista diagnóstico, estos datos parecen indicar que, al inicio del trimestre, la mayoría de los aprendices mostraba dificultades para responder de forma independiente preguntas de comprensión lectora relativas a las subdestrezas correspondientes a Inglés I y a la primera mitad de Inglés II.

9.1.2 Primera prueba de logro

Después de siete semanas de instrucción en modalidad virtual, la primera prueba de logro proporciona datos globales sobre el desempeño independiente de los aprendices en dicha prueba. La prueba de normalidad empleada en este caso fue la K-S dado que el número de aprendices que presentaron esta prueba es mayor que cincuenta (N=71). Los resultados indican que la distribución es normal y no tiene valores atípicos (0,071). En la tabla 9 presentamos las estadísticas descriptivas de la primera prueba de logro.

Tabla 9. *Estadísticas descriptivas de la primera prueba de logro*

		Estadístico	Desv. Error
Media		12,5915	,44567
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,7027	
	Límite superior	13,4804	
Media recortada al 5 %		12,4992	
Mediana		12,0000	
Varianza		14,102	
Desv. Desviación		3,75529	
Mínimo		5,00	
Máximo		22,00	
Rango		17,00	
Rango intercuartil		5,00	
Asimetría		,336	,285
Curtosis		-,309	,563

Del mismo modo que en el caso de la prueba inicial, resaltamos que el promedio de las calificaciones en esta prueba (12,59) se sitúa por debajo de la puntuación mínima aprobatoria. En cuanto al número de aprobados y suspensos, de los 71 aprendices que presentaron esta prueba, 34 aprobaron (48 %) y 37 suspendieron (52 %).

9.1.3 Segunda prueba de logro

La segunda prueba de logro, administrada en la penúltima semana del trimestre, aporta datos cuantitativos sobre el desempeño independiente de los aprendices (N=70) hacia el final del período de instrucción. A diferencia de los resultados obtenidos para las muestras anteriores, el resultado de la prueba K-S (0,03) indica que la distribución de esta muestra no cumple el supuesto de normalidad, aunque no presenta valores atípicos. No obstante, al examinar los gráficos Q-Q y de caja y bigotes de esta prueba (ver anexo 17), notamos que se asemejan a los gráficos correspondientes a las pruebas de lectura cuyas estadísticas descriptivas mostramos anteriormente.

Tabla 10. *Estadísticas descriptivas de la segunda prueba de logro*

	Estadístico	Desv. Error
Media	12,0000	,53568
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	10,9313 13,0687
Media recortada al 5 %		11,8810
Mediana		12,0000
Varianza		20,087
Desv. Desviación	4,48185	
Mínimo	4,00	
Máximo	23,00	
Rango		19,00
Rango intercuartil		6,00
Asimetría	,293	,287
Curtosis	-,405	,566

El promedio de la segunda prueba de logro, al igual que el de las pruebas de lectura anteriores, se encuentra por debajo de la calificación mínima aprobatoria. En cuanto a la distribución de aprendices aprobados y suspensos, tenemos que 33 aprendices aprobaron (47 %) y 37 suspendieron (53 %) esta evaluación.

9.1.4 Procedimiento de EDC

Las calificaciones de los aprendices (N=65) en el procedimiento de EDC nos aportan datos sobre su desempeño con mediación. De acuerdo con la prueba K-S, la distribución de la muestra es normal (0,200) y no tiene valores atípicos. En la tabla 11 se aprecian las estadísticas descriptivas del procedimiento de EDC.

Tabla 11. *Estadísticas descriptivas del procedimiento de EDC*

		Estadístico	Desv. Error
Media		17,4346	,29612
95 % de intervalo de confianza	Límite inferior	16,8430	
para la media	Límite superior	18,0262	
Media recortada al 5 %		17,4263	
Mediana		17,2500	
Varianza		5,700	
Desv. Desviación		2,38742	
Mínimo		12,00	
Máximo		22,25	
Rango		10,25	
Rango intercuartil		3,38	
Asimetría		,017	,297
Curtosis		-,476	,586

Las estadísticas descriptivas del procedimiento de EDC arrojan una imagen diferente a la de las pruebas de lectura presentadas con antelación. En primer lugar, el promedio (17,43) se encuentra por encima de la calificación mínima aprobatoria (12,5). La puntuación mínima (12) es la única que se encuentra por debajo de la mínima aprobatoria. Por lo tanto, hubo 98 % de aprobados y 2 % de suspensos.

En el siguiente apartado, presentaremos el análisis comparativo de los datos correspondientes al desempeño de los aprendices en los diversos procedimientos de evaluación implementados.

9.2 Análisis comparativo del desempeño global de los aprendices

Con el objeto de comparar el desempeño de los aprendices a lo largo del período, llevamos a cabo el análisis comparativo de las calificaciones obtenidas por los aprendices mediante prueba *t* de Student para muestras emparejadas de las siguientes evaluaciones:

- Prueba inicial y primera prueba de logro
- Primera y segunda prueba de logro
- Primera prueba de logro y procedimiento de EDC

9.2.1 Prueba inicial y primera prueba de logro

El objetivo de llevar a cabo este análisis es comparar el desempeño independiente de los aprendices al inicio y a mediados del trimestre. Al describir los instrumentos de recogida de datos argumentamos que ambas pruebas son equivalentes. Por ende, la prueba inicial sirve propósitos diagnósticos (pedagógicos) y, a su vez, sirve de prueba previa, ya que en ella se evalúan subdestrezas que trabajamos en la primera mitad del período y que se evalúan en la primera prueba de logro, la cual nos aporta datos sobre el desempeño independiente de los aprendices después de siete semanas de instrucción en modalidad virtual.

Puesto que las muestras cumplen con la condición de normalidad, procedimos a llevar a cabo la prueba *t* Student para muestras emparejadas. En la tabla 12 presentamos las estadísticas de las muestras emparejadas. Para el análisis solamente consideramos las calificaciones de los 41 aprendices que presentaron ambas pruebas. De allí que las estadísticas descriptivas de la primera prueba de logro sean diferentes a las reportadas en el apartado anterior. La tabla 13 muestra los resultados de la prueba *t*.

Tabla 12. *Estadísticas de muestras emparejadas: prueba inicial y primera prueba de logro*

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Prueba inicial	11,2439	41	3,79329	,59241
Primera prueba de logro	11,9268	41	3,46692	,54144

Tabla 13. *Prueba t de muestras emparejadas: prueba inicial y primera prueba de logro*

Media		-,68293
Desv. Desviación		4,18592
Desv. Error promedio		,65373
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	-2,00417
	Límite superior	,63831
Valor <i>t</i>		-1,045
Grados de libertad		40
Sig. (bilateral)		,302

El análisis comparativo de las calificaciones señala que las medias no son significativamente distintas ($t = -1,045$, $p = < 0,05$). Estos resultados ponen en tela de juicio la efectividad de la instrucción impartida. Volveremos sobre este asunto en la discusión de nuestros resultados.

9.2.2 Primera y segunda prueba de logro

Llevamos a cabo el análisis comparativo de las medias de las dos pruebas de logro con el objeto de determinar si se observan diferencias significativas en el desempeño independiente de los 70 aprendices que presentaron ambas pruebas antes y después de la implementación del procedimiento de EDC. Dado que la distribución de la segunda prueba de logro no cumple el supuesto de normalidad, realizamos prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Según los resultados de dicha prueba, el valor p (.251) es mayor que el nivel de significación (0,05), lo cual indica que no hay diferencias entre las medias de las muestras comparadas. Presentamos el resumen de la prueba de hipótesis en el anexo 17.

9.2.3 Primera prueba de logro y procedimiento de EDC

Mediante este análisis pretendemos comparar el desempeño independiente de los aprendices en la primera prueba de logro con su desempeño en el procedimiento de EDC con base en las calificaciones obtenidas por los 65 aprendices que participaron en ambas evaluaciones: puntuaciones reales y *mediated scores*. Puesto que solamente incluimos las puntuaciones de 65 aprendices, las estadísticas de la primera prueba de logro que figura en la tabla 14, correspondiente a las muestras emparejadas, no se corresponden con las estadísticas descriptivas de dicha prueba que reportamos en el primer apartado. La tabla 15 incluye los datos obtenidos mediante la prueba t de Student de muestras emparejadas.

Tabla 14. *Estadísticas de muestras emparejadas: primera prueba de logro y EDC*

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Primera prueba de logro	12,6615	65	3,87410	,48052
Procedimiento de EDC	17,4346	65	2,38742	,29612

Tabla 15. *Prueba t de muestras emparejadas: primera prueba de logro y EDC*

Media	-4,77308	
Desv. Desviación	1,74201	
Desv. Error promedio	,21607	
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	-5,20473
	Límite superior	-4,34143
Valor t	-22,090	
Grados de libertad	64	
Sig. (bilateral)	,000	

De acuerdo con los resultados de la prueba *t* de muestras emparejadas, las medias son significativamente distintas ($t = -22,0832$, $p = < 0,05$). Se toma por válido pues ambas muestras proceden de distribuciones normales. Adicionalmente, nuestros resultados arrojan una correlación alta significativa ($r = ,955$) entre las calificaciones en la primera prueba de logro y las del procedimiento de EDC. Este resultado sugiere que, en general, aquellos aprendices que obtuvieron las puntuaciones más altas en la prueba de logro también obtuvieron las calificaciones más altas en el procedimiento de EDC. Además, al calcular la correlación entre los *actual scores* y los *gain scores* de nuestra muestra, obtuvimos una correlación negativa fuerte ($r = -0,9145$). Lo anterior indica que los aprendices con las calificaciones más bajas en la primera prueba de logro respondieron de una manera más favorable a la mediación provista que aquellos cuyas puntuaciones en la prueba eran altas.

9.3 Desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC

En este apartado, nos centramos en el análisis de las puntuaciones obtenidas por medio del procedimiento de EDC, el cual nos aporta información sobre el desempeño independiente y sobre el desempeño mediado de los 65 aprendices que participaron en dicha evaluación. La tabla 16 contiene las calificaciones obtenidas por los aprendices, así como el *learning potential score (LPS)* calculado según la fórmula elaborada por Kozulin y Garb (2002).

En la primera columna, enumeramos los renglones de la tabla para facilitar la presentación e interpretación de los datos. La segunda columna muestra las puntuaciones reales (*actual scores*) en orden ascendente. Estas son las calificaciones obtenidas por los aprendices en la primera prueba de logro y representan su desempeño independiente. En la tercera y cuarta columna, desplegamos las puntuaciones que obtuvieron los aprendices en la primera y en la segunda ronda del procedimiento de EDC, respectivamente. En la quinta columna encontramos los *mediated scores*, los cuales representan el desempeño con ayuda. En la sexta columna, tenemos el *gain score* o puntuación de ganancia y, por último, en la séptima columna presentamos el *LPS* calculado a partir de los resultados obtenidos a través del procedimiento de EDC.

Tabla 16. *Puntuaciones obtenidas a través del procedimiento de EDC (N=65)*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
1	5	6,5	1,25	12,75	7,75	0,82
2	6	7,5	0,5	14	8	0,88
3	7	4	1	12	5	0,68
4	7	6	0,75	13,75	6,75	0,82
5	7	7	0,75	14,75	7,75	0,90
6	7	7,5	0,5	15	8	0,92
7	8	6	0,75	14,75	6,75	0,86
8	8	6	0,75	14,75	6,75	0,86
9	8	6	1	15	7	0,88
10	8	8	0	16	8	0,96
11	9	4	1,25	14,25	5,25	0,78
12	9	5	0,75	14,75	5,75	0,82
13	9	5,5	0,5	15	6	0,84
14	9	5,5	0,75	15,25	6,25	0,86
15	9	5,5	1,25	15,75	6,75	0,90
16	10	3,5	0,25	13,75	3,75	0,70
17	10	2	2	14	4	0,72
18	10	5	1	16	6	0,88
19	10	6	0,5	16,5	6,5	0,92
20	10	6,5	0,25	16,75	6,75	0,94
21	11	4	0,75	15,75	4,75	0,82
22	11	4	1	16	5	0,84
23	11	4	1,5	16,5	5,5	0,88
24	11	5,5	0,5	17	6	0,92
25	11	5,5	0,5	17	6	0,92
26	11	5,5	0,75	17,25	6,25	0,94
27	11	6,5	0,25	17,75	6,75	0,98
28	12	3	1	16	4	0,80
29	12	2,5	1,75	16,25	4,25	0,82
30	12	4,5	0,25	16,75	4,75	0,86
31	12	3,5	1,5	17	5	0,88
32	12	6	0	18	6	0,96
33	13	3,5	0,75	17,25	4,25	0,86

Tabla 16. *Puntuaciones obtenidas a través del procedimiento de EDC (continuación)*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
34	13	3,5	0,75	17,25	4,25	0,86
35	13	3,5	0,75	17,25	4,25	0,86
36	13	4	0,75	17,75	4,75	0,90
37	13	4,5	0,5	18	5	0,92
38	13	5	0,25	18,25	5,25	0,94
39	13	5	0,5	18,5	5,5	0,96
40	13	5	0,5	18,5	5,5	0,96
41	14	3,5	0,25	17,75	3,75	0,86
42	14	3,5	0,5	18	4	0,88
43	14	4,5	0,25	18,75	4,75	0,94
44	14	4,5	0,25	18,75	4,75	0,94
45	15	3,5	0,25	18,75	3,75	0,90
46	15	3,5	0,75	19,25	4,25	0,94
47	15	3,5	0,75	19,25	4,25	0,94
48	15	4	0,25	19,25	4,25	0,94
49	15	4	0,5	19,5	4,5	0,96
50	16	2	0,5	18,5	2,5	0,84
51	16	2,5	0,5	19	3	0,88
52	16	2,5	0,5	19	3	0,88
53	16	2,5	0,5	19	3	0,88
54	16	2,5	1	19,5	3,5	0,92
55	16	3	0,5	19,5	3,5	0,92
56	17	2	0,5	19,5	2,5	0,88
57	17	2,5	0,25	19,75	2,75	0,90
58	17	2,5	0,5	20	3	0,92
59	18	2,5	0,5	21	3	0,96
60	19	2	0,25	21,25	2,25	0,94
61	19	2	0,25	21,25	2,25	0,94
62	19	2	0,5	21,5	2,5	0,96
63	20	2	0	22	2	0,96
64	21	0,5	0,75	22,25	1,25	0,94
65	22	0	0,25	22,25	0,25	0,90

A primera vista, apreciamos que los valores que se encuentran en la columna correspondiente al *mediated score* tienden a aumentar, aunque no se encuentran en estricto orden ascendente. Esto es justamente a lo que hace referencia el resultado con respecto a la correlación alta significativa entre las calificaciones de la primera prueba de logro y las del procedimiento de EDC. Por el contrario, los valores relativos al *gain score* tienden a disminuir. Ello resulta cónsono con los resultados del análisis de la correlación entre los *actual scores* y los *gain scores* de nuestra muestra, según los cuales existe una correlación negativa fuerte entre ellos. Los valores del *LPS*, en cambio, no parecen tener una tendencia clara con relación a la puntuación real.

9.3.1 Desempeño independiente y desempeño con mediación

El análisis contrastivo de las medias de la primera prueba de logro y del procedimiento de EDC, indicó que la diferencia entre los promedios de ambas muestras es significativa. En efecto, la tabla 16 muestra un incremento en los *mediated scores* con relación a la puntuación real, lo cual parece indicar que la provisión de mediación estandarizada a través del procedimiento de EDC ayudó a los aprendices a responder preguntas que no pudieron responder de forma independiente. Este resultado es previsible, puesto que la mediación provista está intencionalmente orientada a ayudar a los aprendices a responder dichas preguntas. No obstante, tal como advierten Poehner *et al.* (2015), “the point of DA is not to improve student test scores but to attempt a diagnosis of actual and potential, or proximal, development” (p. 347).

En nuestros datos encontramos diversas instancias de dos o más aprendices cuyo nivel de desarrollo real es equivalente —a juzgar por su puntuación real— pero cuyo nivel de desarrollo potencial es diferente, según su *mediated score*. A modo de ejemplo, en la tabla 17, mostramos nuevamente los renglones 16 al 20 de la tabla 16. La puntuación real de los cinco aprendices es la misma, pero sus *mediated scores* son distintos. La diferencia entre las puntuaciones en los renglones 16 y 20 es la más evidente. El primer aprendiz contestó siete preguntas en la primera ronda y una en la segunda ronda, por lo cual obtuvo un total de 3,75 puntos en ambas rondas. El otro aprendiz tuvo trece aciertos en la primera ronda y un acierto en la segunda ronda, por lo cual obtuvo 6,75 puntos en total. Por ende, aunque su desempeño independiente fue equivalente, su desempeño en el procedimiento de EDC revela niveles de desarrollo potencial diferentes en cuanto a las habilidades de

comprensión lectora evaluadas. El *gain score* y el *LPS* de estos aprendices también reflejan diferencias en su desempeño independiente y con ayuda.

Tabla 17. *Desempeño de aprendices con la misma puntuación real*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
16	10	3,5	0,25	13,75	3,75	0,70
17	10	2	2	14	4	0,72
18	10	5	1	16	6	0,88
19	10	6	0,5	16,5	6,5	0,92
20	10	6,5	0,25	16,75	6,75	0,94

El método de asignación de puntaje aplicado en el procedimiento de EDC incide sobre el *mediated score* y, lógicamente, también sobre el *gain score*. Tomemos el caso de los últimos tres renglones de la tabla 17 (18-20). Además de tener la misma puntuación real, estos aprendices acertaron la misma cantidad de preguntas durante el procedimiento de EDC, solo que dichos aciertos se distribuyeron de forma diferente en las dos rondas de mediación. Según los datos del renglón 18, el aprendiz tuvo diez aciertos en la primera ronda y cuatro en la segunda. Las puntuaciones en el renglón 19 indican que el aprendiz contestó acertadamente doce preguntas en la primera ronda y dos en la segunda. Por último, el aprendiz cuyas puntuaciones se encuentran en el vigésimo renglón acertó trece preguntas en la primera ronda y una en la segunda. Puesto que los aciertos tienen una ponderación diferente en cada ronda, los *mediated scores* de estos tres aprendices son diferentes, a pesar de tener la misma puntuación real y de haber acertado el mismo número de ítems. De esta manera, tanto el *mediated score* como el *gain score* reflejan la respuesta de los aprendices a la mediación provista, ya que no indican solamente la cantidad de aciertos, sino también el tipo de mediación que requirieron para contestar las preguntas de manera correcta. Si bien ambos puntajes representan la respuesta del aprendiz, el *gain score* únicamente muestra la diferencia entre el desempeño real y el desempeño con ayuda. La diferencia entre dichos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky (1978) denominó ZDP.

En la tabla 17, también observamos que entre más alto el *gain score*, más alto el *LPS*. Por esa razón, podría parecer redundante aportar ambos valores. Sin embargo, en el siguiente

subapartado, veremos que el *LPS* aporta otro tipo de información y resulta útil al analizar el desempeño de aprendices cuya puntuación real es diferente, ya que responde a una combinación de factores.

9.3.2 Evaluación del potencial de aprendizaje y el *LPS*

Con base en los datos de su muestra, Kozulin y Garb (2002) distinguen tres subgrupos de aprendices, según su *LPS*: “a high learning potential sub-group with $LPS > 1.0$, a low learning potential sub-group with $LPS < 0.71$ and a large sub-group with LPS ranging from 0.79 to 0.88” (p. 121). Siguiendo un procedimiento similar al de dichos autores, clasificamos los valores de nuestra muestra de la siguiente manera: aquellos *LPS* que estaban 0,04 puntos por debajo o por encima de la media (0,90) constituyen los valores bajos o altos, respectivamente. Los *LPS* más cercanos o iguales a la media son los valores intermedios. La tabla 18 muestra los valores establecidos para clasificar los *LPS* de nuestra muestra en tres grupos.

Tabla 18. *Valores establecidos para clasificar los LPS de nuestra muestra.*

<i>Learning potential scores</i>		
bajos $< 0,86$	intermedios $\geq 0,86$ y $\leq 0,94$	altos $> 0,94$

A continuación, la figura 24 muestra el histograma de los *LPS* de nuestra muestra calculados a partir del desempeño en el procedimiento de EDC.

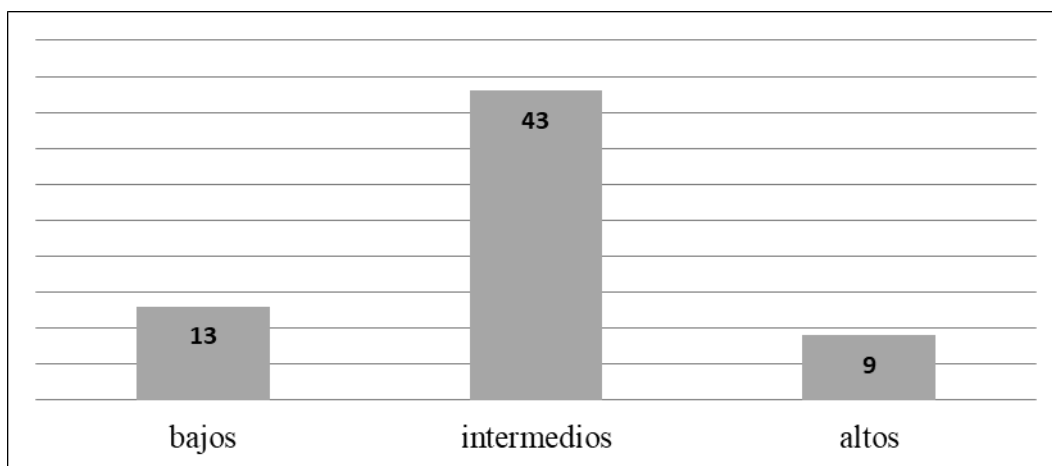


Figura 24. Histograma de los *LPS* según el desempeño en el procedimiento de EDC.

En la figura 25, presentamos la distribución de los *LPS* calculados a partir del desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC implementado.

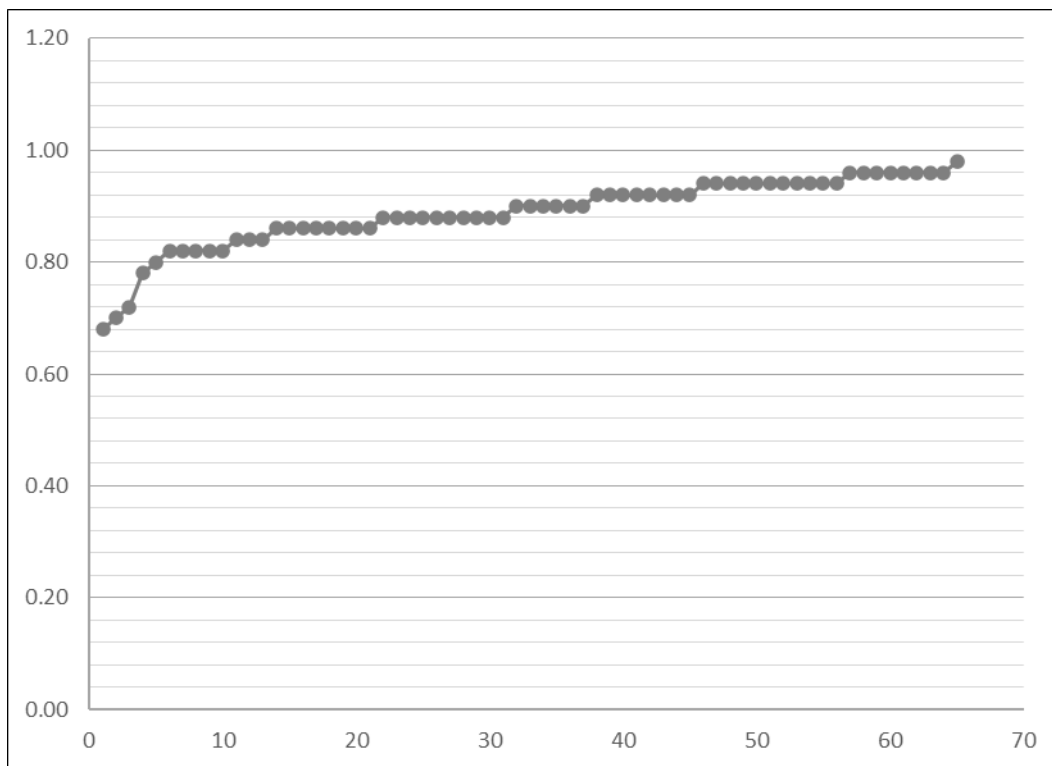


Figura 25. Distribución de los *LPS* de nuestra muestra.

Tal como indicamos al describir la metodología de análisis cuantitativo (ver subapartado 8.4.1), concordamos con Poehner *et al.* (2015) en que el potencial de aprendizaje no se trata de una cualidad estable del aprendiz. Por esa razón, aclaramos que los valores de *LPS* no reflejan un atributo personal de los aprendices, sino que nos permiten obtener información sobre el grado de esfuerzo requerido para avanzar en el proceso de desarrollo a partir de su desempeño en el procedimiento de EDC.

Anteriormente, comentamos que los valores del *LPS* se comportan de manera similar a los del *gain score* cuando la puntuación real de los aprendices es la misma. Sin embargo, a diferencia del *gain score*, el *LPS* no solo refleja la diferencia entre la puntuación real y el *mediated score*, sino que además incorpora la calificación total obtenida por el aprendiz. En la tabla 19, mostramos las puntuaciones de dos aprendices cuyo *gain score* es igual. Aunque respondieron de forma similar a la mediación, sus *mediated scores* son distintos debido a los seis puntos de diferencia en su puntuación real. La incidencia de

esta diferencia en el *LPS* de estos aprendices nos hace preguntarnos cuán determinante es la puntuación real en el *LPS*.

Tabla 19. *Aprendices con el mismo gain score y LPS diferentes*

Reglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
3	7	4	1	12	5	0,68
37	13	4,5	0,5	18	5	0,92

Para intentar responder esta pregunta, examinaremos los datos de la tabla 20. En primer lugar, observamos que las puntuaciones en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC reflejan niveles de desarrollo real y potencial diferentes. No obstante, el *LPS* es el mismo en todos los casos. Lo que distingue el desempeño de estos aprendices es el número de preguntas que respondieron durante el procedimiento de EDC. En consonancia con los resultados presentados en el subapartado 9.2.3 con relación a la correlación entre las puntuaciones en la primera prueba de logro y en el procedimiento de EDC, el aprendiz con la puntuación real más baja obtuvo el *mediated score* más bajo, pero el *gain score* más alto. En cambio, el aprendiz con la puntuación real más alta obtuvo el *mediated score* más alto y el *gain score* más bajo. Estos datos muestran que, así como los aprendices con un desempeño independiente equivalente pueden responder a la mediación de manera diferente, los aprendices con puntuaciones reales diferentes pueden mostrar un potencial de aprendizaje similar, indistintamente de su nivel de desarrollo real debido a su respuesta a la mediación. En otras palabras, a partir de la puntuación real de un aprendiz no es posible predecir su desempeño con mediación y, en consecuencia, tampoco su potencial de aprendizaje.

Tabla 20. *Desempeño de aprendices con puntuación real diferente y el mismo LPS*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
5	7	7	0,75	14,75	7,75	0,90
33	13	4	0,75	17,75	4,75	0,90
56	17	2,5	0,25	19,75	2,75	0,90

Un *LPS* de 0,90 es un valor intermedio según los criterios que establecimos para clasificar los puntajes obtenidos en nuestra muestra. Por esa razón, es posible que no resulte llamativo que aprendices con diferentes niveles de desarrollo real hayan obtenido un *LPS* promedio. Sin embargo, en nuestros datos también encontramos ejemplos de aprendices que suspendieron la primera prueba de logro y, aun así, obtuvieron un *LPS* alto (0,96). Tal es el caso de los aprendices cuyos datos retomamos en la tabla 21. El aprendiz con la puntuación más baja de los dos respondió el doble de preguntas durante la primera ronda del procedimiento de EDC que en la prueba de logro, mientras que el otro respondió el mismo número de preguntas en la primera ronda que en la prueba de logro. El *mediated score* y el *gain score* obtenido por cada uno de ellos da cuenta de su respuesta a la mediación, mientras que el *LPS* abarca también su desempeño sin ayuda.

Tabla 21. *Aprendices que suspendieron la prueba de logro y obtuvieron un LPS alto*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
10	8	8	0	16	8	0,96
32	12	6	0	18	6	0,96

De hecho, como indican los datos en el renglón 27 de la tabla 16, el aprendiz que obtuvo el *LPS* más alto de nuestra muestra (0,98) no aprobó la primera prueba de logro, pero su respuesta a la mediación durante el procedimiento de EDC es un indicador de su propensión al desarrollo de la destreza de comprensión lectora en inglés como LA.

9.4 Limitaciones del análisis cuantitativo

No debemos perder de vista que las puntuaciones obtenidas por los aprendices, así como el análisis cuantitativo de estas, aportan una visión global del nivel de desarrollo real y potencial de la comprensión lectora por parte de los aprendices, ya que solo nos indican cómo ha sido su desempeño en la prueba como un todo, en qué medida han respondido a la mediación en las dos rondas del procedimiento de EDC y también cuán cerca se encuentra de lograr el desempeño independiente en el futuro.

Sin embargo, los puntajes no nos permiten identificar aquellas subdestrezas con las cuales experimentaron dificultades, ni las habilidades específicas que, a pesar de que no pueden

observarse a través del desempeño independiente, se encuentran en proceso de desarrollo. Por esta razón, tal como recomiendan Poehner *et al.* (2015), es preciso complementar el análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices con un análisis cualitativo a fin de obtener información diagnóstica relevante para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que este revela en cuáles aspectos debe centrar la instrucción.

En nuestros datos encontramos diversas instancias de dos o tres aprendices cuyo desempeño en la prueba de logro y en el procedimiento de EDC parece haber sido idéntico. Es decir, tienen la misma puntuación real, respondieron la misma cantidad de preguntas en cada una de las rondas del procedimiento de EDC y, por lo tanto, sus otros puntajes (*mediated score*, *gain score* y *LPS*) también fueron iguales. Muestra de ello, son los datos de dos aprendices cuyas puntuaciones se encuentran en los renglones 7 y 8 de la tabla 16, pero que nosotros reproducimos, a continuación, en la tabla 22.

Tabla 22. *Puntajes que sugieren un desempeño idéntico en el procedimiento de EDC*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	<i>Mediated score</i>	<i>Gain score</i>	<i>LPS</i>
7	8	6	0,75	14,75	6,75	0,86
8	8	6	0,75	14,75	6,75	0,86

Puesto que las puntuaciones de estos dos aprendices son iguales, decidimos analizar su desempeño cualitativamente. La figura 26 muestra el esquema resumen del desempeño de estos aprendices en el procedimiento de EDC. Al examinar los datos, constatamos que, en efecto, ambos respondieron de forma independiente la pregunta referida a *reconocer definiciones* y ninguno de los dos consiguió responder sin ayuda las preguntas correspondientes a las siguientes categorías: *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*. Aparte de estas dos similitudes, su desempeño con relación a las demás subdestrezas es diferente. Si bien ambos aprendices contestaron uno de los dos ítems que implicaba *determinar significado de vocabulario por contexto*, solo uno de ellos consiguió responder el segundo ítem de esta categoría en la primera ronda, mientras que el otro aprendiz no lo respondió con ninguna de las ayudas provistas. Algo similar ocurrió en el caso de la subdestreza referida a *reconocer clasificación*. Con la salvedad de que el aprendiz que agotó todas las ayudas sí consiguió contestar el segundo ítem de

esta categoría con la primera ayuda, mientras que el otro aprendiz no lo logró con ninguna de las ayudas. Tampoco fueron suficientes las ayudas para que respondiera el único ítem que requería *determinar referentes*, pero el otro aprendiz sí lo logró en la segunda ronda. En cuanto a la subdestreza de *predecir a partir de información explícita*, los roles se invirtieron otra vez. El aprendiz que tuvo dificultades con las últimas dos subdestrezas respondió de forma independiente las dos preguntas de esta categoría y el otro consiguió responderlas en la primera ronda del procedimiento de EDC. Por ende, el desempeño de estos aprendices es diferente, a pesar de que sus puntuaciones parecen indicar lo contrario.

Aunque en el párrafo anterior comparamos el desempeño de los dos aprendices con el fin de demostrar que no fueron iguales. Deseamos aclarar que el objetivo de realizar un análisis más exhaustivo no es establecer diferencias entre ellos, ni agruparlos en categorías, sino identificar las habilidades hacia las cuales se deben orientar los esfuerzos para avanzar en el proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora.

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 8 / 25

Mediated score: 14,75 / 25

Gain score: 6,75

LPS: 0,86

Renglón 7

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7		II.A.8	II.B.1.7					II.B.1.8		II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24		
Aciertos	2ª ronda			X		X														X								0,75
	1ª ronda				X				X			X	X	X		X	X					X		X	X	X		6
	P. de logro	X					X	X		X	X				X			X										8
																									Mediated Score	14,75		

Renglón 8 (Caso 13)

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7		II.A.8	II.B.1.7					II.B.1.8		II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24		
Aciertos	2ª ronda									X		X				X												0,75
	1ª ronda	X			X	X	X	X									X	X	X	X		X			X	X		6
	P. de logro		X						X		X		X	X								X		X				8
																									Mediated Score	14,75		

Figura 26. Esquemas resumen del desempeño de dos aprendices cuyas puntuaciones en el procedimiento de EDC fueron idénticas.

9.5 Recapitulación

Las puntuaciones en las pruebas de logro permiten constatar el nivel de desarrollo real de los aprendices a partir de su desempeño independiente. Sin embargo, la administración de pruebas estáticas continuas no ofrece el mismo tipo de información que implementar la evaluación dinámica. Tal como propone Vygotsky (1978) incorporar mediación al procedimiento de evaluación nos ofrece la posibilidad de conocer el nivel de desarrollo potencial de los aprendices a través del análisis de su respuesta a la mediación provista durante el procedimiento de evaluación.

En nuestro caso, el análisis contrastivo de los promedios de las calificaciones obtenidas por los aprendices en las pruebas de lectura administradas a lo largo del período no muestra diferencias significativas. En todas las pruebas estáticas, los promedios se encuentran por debajo de la puntuación mínima aprobatoria y el porcentaje de aprendices suspendidos supera al de aprobados. El análisis global de los datos recogidos a través de las pruebas de lectura administradas de forma tradicional no parece revelar indicios de desarrollo por parte del grupo de aprendices. Estos resultados pueden generar dudas con respecto a la eficacia de la instrucción y al uso de la evaluación en el contexto del PLICT.

En lo que respecta al procedimiento de EDC, la media de las calificaciones obtenida por los aprendices en dicha evaluación resultó significativamente diferente a la media de la primera prueba de logro. El promedio estaba por encima de la calificación mínima aprobatoria y el porcentaje de aprobados fue 98 %. El análisis cuantitativo de los datos obtenidos nos aportó información sobre el desempeño de los aprendices con mediación, así como sobre su potencial de aprendizaje. Concordamos con Poehner *et al.* (2015) a propósito de la importancia de examinar “an individual’s C-DA scores collectively rather than in isolation.” (p. 349), ya que cada una de las puntuaciones aporta información complementaria con relación al nivel de desarrollo potencial del aprendiz. De allí que, al igual que dichos autores, recomendamos tomar en cuenta todas ellas a fin de interpretar cabalmente el desempeño de cada aprendiz.

Con el propósito de extraer información más detallada sobre el proceso de desarrollo de la comprensión lectora por parte de los aprendices, llevamos a cabo el análisis cualitativo del desempeño de un grupo de aprendices empleando una metodología de análisis

inspirada en la de Poehner *et al.* (2015). Los diecisiete casos analizados cumplían con las condiciones de haber presentado todas las pruebas de lectura administradas a lo largo del trimestre, haber participado en las dos rondas del procedimiento de EDC y haber contestado el cuestionario sobre su percepción con respecto al procedimiento de EDC. En la tabla 23, presentamos las puntuaciones del grupo de aprendices cuyos casos analizamos en profundidad. La columna correspondiente al renglón refiere a la fila de la tabla 16, en la que se encuentran los otros puntajes correspondientes al procedimiento de EDC, a saber: la puntuación en cada una de las dos rondas y el *gain score*. Antes de concluir, nos gustaría añadir que el orden de los casos no responde a ningún criterio asociado a las puntuaciones que obtuvieron en las evaluaciones. Nos pareció que esto contribuiría a no tener una expectativa de progresión de menor a mayor, o viceversa, al llevar a cabo el análisis del desempeño de los aprendices. Preferimos abordar cada caso como una instancia de desarrollo particular.

Tabla 23. *Puntuaciones de los casos cuyo desempeño analizamos cualitativamente*

Caso	Renglón	Prueba inicial	1ra prueba de logro	Mediated score	2da prueba de logro	LPS
1	3	9	7	12	13	0,68
2	36	9	13	17,75	11	0,90
3	50	9	16	18,5	15	0,84
4	14	6	9	15,25	12	0,86
5	13	11	9	15	9	0,84
6	48	12	15	19,25	19	0,94
7	47	14	15	19,25	15	0,94
8	19	2	10	16,5	7	0,92
9	29	13	12	16,25	9	0,82
10	16	13	10	13,75	14	0,70
11	58	14	17	20	17	0,92
12	35	13	13	17,25	9	0,86
13	8	14	8	14,75	10	0,86
14	27	14	11	17,75	13	0,98
15	21	12	11	15,75	13	0,82
16	43	4	14	18,75	5	0,94
17	32	10	12	18	11	0,96

10. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DESEMPEÑO DE LOS APRENDICES

En este capítulo presentamos los perfiles de los diecisiete aprendices cuyos casos analizamos en profundidad. Los perfiles individuales descritos en el primer apartado resultan del análisis del desempeño de cada aprendiz en las pruebas de logro de comprensión lectora y en el procedimiento de EDC. Al final de la descripción de cada caso, incluimos el esquema correspondiente (*ver* figuras 27 - 43). En el segundo apartado, exponemos el análisis del desempeño global de este grupo de aprendices a lo largo del trimestre a partir del esquema resumen de todos los casos (*ver* figura 44). A modo de recapitulación, ofrecemos una síntesis de ambos análisis.

10.1 Análisis del desempeño de los diecisiete casos

La descripción de cada caso está estructurada en cuatro partes. En primer lugar, describimos brevemente cómo fue el desempeño global de los aprendices a juzgar por las calificaciones que obtuvieron en las pruebas de lectura administradas a lo largo del período. Seguidamente, ofrecemos un análisis más exhaustivo del desempeño de los aprendices en la prueba inicial, en la primera prueba de logro, en el procedimiento de evaluación dinámica computarizada (EDC) y en la segunda prueba de logro en función de las subdestrezas evaluadas en cada una de ellas. Posteriormente, con base en los datos obtenidos mediante el procedimiento de EDC, identificamos aquellas subdestrezas en las cuales experimentaron dificultades y aquellas que se encuentran en proceso de desarrollo. Determinar estas últimas resulta clave dado que, con base en la noción vygotskiana de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (*ver* apartado 2.1), para que la enseñanza sea realmente eficaz debe estar orientada hacia el futuro y, por eso, debe estar en sintonía con las capacidades emergentes a fin de alcanzar su desarrollo (Lantolf y Poehner, 2007). Por último, señalamos el tipo de mediación que resultó más eficaz para cada caso.

Como indicamos anteriormente, al final de cada perfil, presentamos los tres esquemas en los que registramos los datos del desempeño del aprendiz en las pruebas de lectura y en

el procedimiento de EDC con relación a las subdestrezas evaluadas. Los esquemas están identificados con el nombre de la prueba a la que corresponden y se encuentran en el orden en el que se administraron las tres pruebas de lectura. El primer esquema recoge los datos sobre su desempeño en la prueba inicial. El segundo presenta los datos correspondientes a la primera prueba de logro y al procedimiento de EDC y, por último, el tercero muestra los datos de la segunda prueba de logro. Bajo la identificación de cada esquema, aparece la puntuación que obtuvo el aprendiz en la evaluación. En la primera fila del cuadro se encuentran las categorías a las que corresponden los ítems de acuerdo con la taxonomía de Champeau *et al.* (1994). La segunda fila muestra los números que identifican los ítems de acuerdo con la posición que ocuparon en la prueba. En la siguiente fila, en el caso de la prueba inicial y de la segunda prueba de logro, se indica con una equis los ítems que el aprendiz contestó correctamente y, por contraste, las casillas de aquellos que no contestó están en blanco. En el caso de la primera prueba y del procedimiento de EDC, los datos referentes al desempeño del aprendiz se presentan en tres filas, las cuales, partiendo desde la inferior, corresponden a la primera prueba de logro, a la primera ronda y a la segunda ronda del procedimiento de EDC. Una vez más, las equis indican los ítems acertados. En estos esquemas sombreamos las celdas de aquellos ítems que el aprendiz no consiguió contestar con ninguna de las ayudas, para que resulte más fácil distinguirlos.

Perfil del caso 1

De acuerdo con las puntuaciones obtenidas por este aprendiz en la prueba inicial y en la primera y segunda pruebas de logro podemos tener una idea sobre su desempeño independiente. Sus calificaciones en dichas evaluaciones fueron nueve, siete y trece, respectivamente. En la descripción de los instrumentos argumentamos que la prueba inicial y la primera prueba de logro son equivalentes. Por ende, comparar la puntuación de este aprendiz en ambas pruebas genera dudas sobre la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tuvieron lugar entre ellas. En lo que respecta a la segunda prueba de logro, destacamos que por primera vez su desempeño independiente es suficiente para aprobar una prueba de logro.

De lo anterior podríamos deducir que este aprendiz tuvo dificultades en la primera mitad del período, pero su desempeño mejoró ligeramente hacia el final del trimestre. Seguidamente, analizaremos su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en las pruebas y prestaremos especial atención a su desempeño en el procedimiento de EDC, con el objeto de comprender el proceso de desarrollo de este aprendiz.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz contestó todos o algunos los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *reconocer clasificación,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *reconocer la idea principal u oración temática,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Con base en ello, podríamos suponer que, al inicio del trimestre, el aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas correspondientes, pero sí con las subdestrezas referidas a:

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*

- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

A juzgar por su desempeño en la primera prueba de logro, el aprendiz no pareció tener mayores dificultades con las siguientes subdestrezas:

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En el caso de las últimas tres, se aprecia una diferencia con respecto a lo descrito en relación con la prueba inicial. Las subdestrezas con las que sí tuvo dificultades en la primera prueba de logro son:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *repetir o parafrasear información específica y*
- *reconocer clasificación.*

En el caso de las últimas dos categorías, el desempeño en esta prueba no guarda relación con lo observado en la prueba inicial en la cual no parecía tener dificultades con las mismas.

Como ya hemos expresado, aunque el aprendiz fue capaz de alcanzar un grado de comprensión de algunos textos que le permitieron responder de forma independiente algunas de las preguntas planteadas, su desempeño sin ayuda no fue suficiente como para aprobar ninguna de las dos pruebas analizadas hasta ahora.

En la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz respondió de manera favorable a la mediación recibida en relación con los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*

- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Aunque también respondió favorablemente a las ayudas orientadas a que consiguiera *repetir o parafrasear información específica y reconocer clasificación*, dicha mediación no siempre fue suficiente o adecuada.

Por medio de las ayudas recibidas durante la segunda ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz consiguió contestar una de las preguntas que requiere *reconocer relaciones de comparación-contraste*, y algunas de las que implican *repetir o parafrasear información específica y predecir a partir de información explícita*. No obstante, las ayudas ofrecidas en esta ronda no fueron suficientes en el caso de algunos ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer clasificación,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Puesto que hay un solo ítem de la subdestreza *determinar referentes*, únicamente podemos afirmar que no lo contestó de forma independiente ni con las ayudas proporcionadas a lo largo del procedimiento de EDC. Tampoco podemos comparar su desempeño en relación con esta subdestreza en la prueba inicial o en la segunda prueba de logro, ya que tampoco hay preguntas de este tipo en dichas pruebas. Aunque este aprendiz se benefició en cierto grado con la mediación recibida, su *mediated score* está justo por debajo de la nota aprobatoria. Esto quiere decir que su desempeño con ayuda, al igual que su desempeño independiente no le permitió aprobar.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz tuvo un buen desempeño en lo relativo a las siguientes subdestrezas:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer causa-efecto,*
- *identificar la progresión lógica de un texto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*

- *reconocer el propósito del autor,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

En este caso, resulta llamativo que el desarrollo no se evidencia en la cantidad de ítems que contestó, sino en la cantidad de categorías diferentes a las que estos corresponden. A nuestro parecer, ello implica que el aprendiz ha desarrollado una mayor variedad de subdestrezas de lectura. Por otro lado, el aprendiz no contestó ninguno de los ítems que corresponden a las siguientes cuatro categorías:

- *reconocer secuencia (proceso y cronología),*
- *reconocer descripción,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En lo concerniente a las últimas dos subdestrezas, su desempeño en la segunda prueba de logro es equivalente al de la prueba inicial y muy similar al de la primera prueba de logro. En cuanto al procedimiento de EDC, el aprendiz requirió ayudas con estas mismas subdestrezas y, en ocasiones, dichas ayudas no resultaron suficientes.

Si limitamos nuestra comparación al desempeño del aprendiz en aquellas subdestrezas incluidas tanto en la primera como en la segunda prueba de logro, observamos que para todas ellas requirió mediación durante el procedimiento de EDC. Después, durante la segunda prueba de logro, pudo contestar de forma independiente al menos algunas preguntas de estas categorías sin ayuda. En otras palabras, lo que no fue capaz de hacer solo durante la primera prueba de logro, pero sí con ayuda durante el procedimiento de EDC, luego lo consiguió sin ayuda en la segunda prueba de logro.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

El procedimiento de EDC implementado aporta datos con relación a las principales dificultades experimentadas por este aprendiz y también revela las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo. A juzgar por su desempeño, las subdestrezas que resultaron más difíciles para este aprendiz son las siguientes:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *determinar referentes y*

- *predecir a partir de información explícita.*

Dado que este aprendiz no contestó preguntas de estas categorías sin ayuda y en ocasiones tampoco con ayuda durante el procedimiento de EDC suponemos que requeriría de mayor esfuerzo que consiga dominarlas en el futuro próximo. Por el contrario, y también con base en su desempeño con mediación, en este caso detectamos como habilidades emergentes las concernientes a

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Desde una perspectiva sociocultural, el hecho de que el aprendiz haya sido capaz de contestar los ítems correspondientes a dichas destrezas nos indica que se encuentra en condiciones óptimas para que pueda conseguirlo en el futuro próximo.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación a las cuales el aprendiz respondió favorablemente durante el procedimiento de EDC estaban orientadas principalmente a *centrar su atención en información específica* del texto, aunque también resultaron efectivas las estrategias de *parafrasear el enunciado* en otras palabras, *indicar una estrategia* o *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Cuando estas estrategias de mediación no fueron eficaces en la primera ronda, las ayudas que resultaron útiles durante la segunda ronda fueron *ofrecer parte de la respuesta*, *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* y *centrar su atención en información específica del texto*. Pero a veces, ni siquiera estas estrategias permitieron al aprendiz responder las preguntas.

Prueba inicial

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos			X	X						X			X				X		X		X	X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 7 / 25

Puntuación con mediación: 12 / 25

Categoría	II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7								II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem	2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda							X	X			X										X				1
	1ª ronda				X	X	X						X			X		X		X				X		4
	P. de logro	X								X	X						X		X		X				X	7
																								Mediated Score		12

Segunda prueba de logro

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos		X	X	X				X	X		X		X		X	X	X				X	X		X	

Figura 27. Esquema resumen de desempeño del caso 1

Perfil del caso 2

Las calificaciones obtenidas por este aprendiz en las pruebas de lectura administradas a lo largo del trimestre fueron: nueve (en la prueba inicial), trece (en la primera prueba de logro) y once (en la segunda prueba de logro). Tales datos parecen indicar que su desempeño independiente mejoró ligeramente gracias a la instrucción impartida en la primera mitad del período y luego desmejoró ligeramente en la segunda mitad. No obstante, seguidamente ahondaremos en la información que aporta el desempeño de este aprendiz con respecto al desarrollo de las subdestrezas de lectura incluidas en dichas evaluaciones con el fin de obtener una visión más detallada sobre su desarrollo.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Según su desempeño en la prueba inicial, este aprendiz no parecía tener dificultades con las categorías referidas a:

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación y*
- *reconocer inconsistencias textuales.*

Asimismo, a través de la prueba inicial, mostró su capacidad para:

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Por el contrario, no contestó casi ninguno de los ítems que requieren *repetir o parafrasear información específica* y ninguno de aquellos que implican

- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó acertadamente todos los ítems correspondientes a las tres categorías siguientes:

- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Su desempeño con relación a esta última subdestreza constituye un indicio de desarrollo en comparación con el de la prueba inicial. Del mismo modo, cabe destacar que su desempeño mejoró en relación con las subdestrezas de *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita* y *repetir o parafrasear información específica*. Este aprendiz contestó una pregunta que requería *determinar significado de vocabulario por contexto* sin ayuda, pero aprendiz experimentó dificultades con las destrezas que se mencionan a continuación:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *reconocer clasificación.*

En lo concerniente a esta última subdestreza, ocurrió lo opuesto a lo observado en la prueba inicial. En otras palabras, según su desempeño independiente en aquella prueba, el aprendiz no tenía dificultades para *reconocer clasificación*, pero en esta prueba no pudo contestar las preguntas asociadas a dicha subdestreza sin ayuda.

En la primera ronda del procedimiento de EDC este aprendiz respondió de manera favorable a la mediación en relación con las siguientes subdestrezas:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

La primera ronda de mediación fue suficiente para que el aprendiz consiguiera contestar todos los ítems correspondientes a las primeras tres categorías mencionadas. Para las otras dos, el aprendiz requirió la mediación ofrecida durante la segunda ronda del procedimiento de EDC. Durante la segunda ronda, también acertó el único ítem correspondiente a la categoría *determinar referentes*, pero no el que requería *determinar significado de vocabulario por contexto*, a pesar de que ya había contestado uno de esa misma categoría de forma independiente.

En la segunda prueba de logro, el aprendiz contestó correctamente ítems de ocho categorías diferentes. Si centramos nuestra atención en las subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, constatamos que fue capaz de contestar de forma independiente ítems de cada una de ellas.

Sin embargo, destacamos que mientras que anteriormente solo pudo *predecir a partir de información explícita* con ayuda, en esta prueba lo consiguió sin ayuda.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

El análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC arroja que este aprendiz tuvo dificultades para *determinar significado de vocabulario por contexto*. Esta fue la única subdestreza para la cual no bastaron las ayudas recibidas. Por otro lado, en lo concerniente a las habilidades emergentes tenemos que este aprendiz fue capaz de *repetir o parafrasear información específica* y de *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita* sin ayuda, pero en ocasiones requirió de la primera ayuda para conseguirlo. Además, en el caso de las subdestrezas referidas a *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico, reconocer clasificación y predecir a partir de información explícita*, este aprendiz no contestó ninguno de los ítems de forma independiente, pero con la mediación recibida durante el procedimiento de EDC pudo contestar todos ellos.

Cualidades de la mediación eficaz

A partir del análisis de las ayudas que requirió este aprendiz, advertimos que las estrategias de mediación que resultaron más efectivas durante la primera ronda fueron *centrar su atención sobre información específica del texto, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis y reformular el enunciado en otras palabras*. Algunas de estas ayudas no resultaron efectivas durante dicha ronda y tampoco la referida a *proporcionar información clave del texto mediante una cita*. Durante la segunda ronda, la estrategia de mediación que resultó más eficaz fue *ofrecer parte de la respuesta*. Por último, la estrategia de *proporcionar información clave del texto mediante una cita* tampoco resultó efectiva durante la segunda ronda.

Prueba inicial

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos				X	X			X		X	X			X								X	X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 13 / 25

Puntuación con mediación: 17,75 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda			X											X								X				0,75
	1ª ronda				X	X			X					X				X		X	X			X			4
	P. de logro	X					X	X		X	X	X	X			X	X		X			X			X	X	13
Mediated Score																									17,75		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 11 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos			X			X	X		X		X		X		X				X		X	X	X		

Figura 28. Esquema resumen de desempeño del caso 2

Perfil del caso 3

Las calificaciones que obtuvo este aprendiz en las pruebas indican que no aprobó la prueba inicial (nueve puntos), pero sí las dos pruebas de logro. Esto quiere decir que su desempeño independiente mejoró con respecto al inicio del trimestre. No obstante, puesto que su calificación en la segunda prueba de logro (quince puntos) es menor que la de la primera prueba de logro (dieciséis), se podría pensar que su desempeño independiente no mejoró a partir de la primera prueba. A continuación, analizamos los datos de forma detallada con el objeto de entender el proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora por parte de este aprendiz.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

De acuerdo con su desempeño en la prueba inicial, este aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas referidas a

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*

ya que acertó todos o algunos ítems de esas categorías. En contraste, su desempeño independiente en dicha prueba indica que entonces parecía tener dificultades con las subdestrezas asociadas a las siguientes categorías:

- *reconocer clasificación,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Con base en los datos sobre su desempeño en la primera prueba de logro, constatamos que este aprendiz no parece tener dificultades con la subdestreza *reconocer relaciones de comparación-contraste*. Además, identificamos una mejora con respecto a la prueba inicial, puesto que en la primera prueba de logro contestó proporcionalmente más ítems en las subdestrezas siguientes:

- *parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer clasificación y*
- *reconocer definiciones.*

Destaca el hecho de que, mientras que en la prueba inicial tuvo dificultades para *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*, en la primera prueba de logro acertó sin ayuda todos los ítems correspondientes a esta categoría. Por otro lado, del mismo modo que en la prueba inicial, en la primera prueba de logro no consiguió contestar las preguntas que requieren *predecir a partir de información explícita*.

Con la mediación recibida en la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz contestó acertadamente ítems correspondientes a las categorías

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir a partir de información explícita.*

En la segunda ronda, contestó el otro ítem de la esta última categoría. Ninguna de las ayudas ofrecidas a través del procedimiento de EDC fue suficiente para que este aprendiz contestara algunos de los ítems correspondientes a las categorías

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *parafrasear información específica y*
- *reconocer clasificación.*

Al comparar el desempeño independiente de este aprendiz en la segunda y en la primera prueba de logro constatamos el desarrollo de algunas subdestrezas de lectura, concretamente las que hacen referencia a

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Además, en la segunda prueba de logro contestó de forma independiente, ítems de las categorías *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir a partir de información explícita*, lo cual solo consiguió con la mediación provista durante el procedimiento de EDC. En otras palabras, lo que antes pudo hacer con ayuda, en la segunda prueba de logro lo consiguió de forma independiente.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

A partir de su desempeño en el procedimiento de EDC detectamos que este aprendiz experimentó dificultades para contestar los ítems que requieren *determinar significado de vocabulario por contexto, repetir o parafrasear información específica y reconocer*

clasificación, ya que, aunque consiguió contestar algunos de manera independiente, en ocasiones la mediación no resultó suficiente. De lo anterior se desprende que el desarrollo de estas subdestrezas requeriría de mayor esfuerzo que el de aquellas en las que ya se evidencia una respuesta favorable a la mediación.

Asimismo, el procedimiento de EDC implementado reveló algunas subdestrezas emergentes. Las subdestrezas identificadas a partir del análisis del desempeño con ayuda son:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Por lo tanto, conviene centrar la atención en el desarrollo de aquellas subdestrezas que no se aprecian a partir del desempeño independiente, pero sí a través del desempeño con mediación.

Cualidades de la mediación eficaz

Como ya hemos mencionado, este aprendiz respondió de manera favorable a la mediación recibida en algunos casos. Sin embargo, en otras oportunidades, la mediación ofrecida durante el procedimiento de EDC no resultó suficiente o adecuada para este aprendiz. Al analizar las estrategias de mediación empleadas, observamos que las más eficaces durante la primera ronda fueron *indicar una estrategia* para abordar nuevamente el texto, *centrar su atención sobre información específica* del texto y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Esta última estrategia también resultó efectiva en la segunda ronda, así como la de *ofrecer parte de la respuesta*. Por último, observamos que en algunos casos no resultó útil *ofrecer parte de la respuesta* y tampoco *proporcionar información clave del texto mediante una cita*.

Prueba inicial

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X							X	X				X	X	X				X			X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 16 / 25

Puntuación con mediación: 18,5 / 25

Categoría	II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7		II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8		II.B.2.10		Scores		
Nº de ítem	2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda		X																			X				0,5
	1ª ronda			X										X					X				X			2
	P. de logro		X			X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X			X	X	16
																							Mediated Score		18,5	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 15 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X		X		X	X	X	X			X		X			X	X		X		X	X	X		X

Figura 29. Esquema resumen de desempeño del caso 3

Perfil del caso 4

Este aprendiz obtuvo seis puntos en la prueba inicial, nueve puntos en la primera prueba de logro y doce en la segunda. Las calificaciones obtenidas en dichas pruebas parecen indicar que su desempeño independiente fue mejorando gradualmente. A pesar del incremento observado, sus puntuaciones no son suficientes para aprobar estas pruebas. Seguidamente, presentamos nuestro análisis de su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en dichas pruebas y en las dos rondas del procedimiento de EDC con el fin de extraer más información con respecto a su desarrollo de la habilidad para leer textos de carácter técnico y científico en inglés.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Todas las preguntas que contestó durante la prueba inicial corresponden a categorías diferentes, a saber:

- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones, predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

En casi todos los casos, hubo ítems que no pudo contestar. Es decir, no se evidencia el dominio de ninguna de dichas subdestrezas.

En la primera prueba de logro, este aprendiz también contestó ítems relativos a diversas subdestrezas. Resulta notoria su mejora en cuanto a la categoría *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita* con respecto a la prueba inicial. También se aprecia una mejora con respecto a las subdestrezas *reconocer relaciones de comparación-contraste* y *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*, ya que en la prueba anterior no había contestado ítems de estas categorías.

Este aprendiz respondió muy favorablemente a las ayudas en la primera ronda del procedimiento de EDC, concretamente a las que obtuvo con respecto a las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*

- *reconocer clasificación,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *repetir o parafrasear información específica.*

Aunque en lo referente a las dos últimas subdestrezas, dicha mediación no bastó para que contestara todos los ítems. En la segunda ronda, su respuesta a la mediación fue positiva en relación con las preguntas que requerían *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*, así como las que implican *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*. Sin embargo, la mediación que recibió en esta ronda no fue suficiente en la categoría *determinar significado de vocabulario por contexto* ni en la referida a *repetir o parafrasear información específica*.

En la segunda prueba de logro, una vez más este aprendiz contestó de forma independiente ítems correspondientes a diversas categorías. En cuanto a las categorías que podemos comparar, porque se refieren a subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, tenemos que el aprendiz demostró ser capaz de

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Sin embargo, no pudo contestar el ítem que requería *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

Con base en su desempeño en el procedimiento de evaluación y tomando en cuenta su respuesta a la mediación ofrecida detectamos dos subdestrezas que suponen dificultades para este aprendiz. A pesar de que pudo contestar preguntas que implican *repetir o parafrasear información específica* y *determinar significado de vocabulario por contexto*, en ocasiones no fue suficiente la mediación ofrecida para que pudiera conseguirlo. El desempeño con ayuda de este aprendiz también reveló algunas habilidades emergentes, a saber:

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer clasificación,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Aunque el aprendiz fue capaz de contestar varios ítems correspondientes a la primera categoría sin ayuda, en ocasiones requirió una o dos ayudas para contestarlos. En lo que respecta a las otras tres subdestrezas, no consiguió responder ninguna de las preguntas de forma independiente, pero con ayuda las respondió todas.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación más eficaces con este aprendiz durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron *parafrasear el enunciado*, *indicar una estrategia*, *centrar su atención en información específica del texto* y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. No obstante, estas últimas dos estrategias no siempre resultaron efectivas. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió de manera favorable a las estrategias referidas a *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*, *limitar rango de posibles respuestas* y *ofrecer parte de la respuesta*, aunque esta última y *extraer información clave del texto mediante una cita* no bastaron para que contestara dos preguntas.

Prueba inicial

Puntuación: 6 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos		X			X		X											X	X						X	

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 9 / 25

Puntuación con mediación: 15,25 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda																					X	X	X			0,75
	1ª ronda				X	X	X	X	X				X	X	X				X	X					X		5,5
	P. de logro	X		X							X	X				X	X	X			X				X		9
Mediated Score																									15,25		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 12 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15	
Aciertos	X		X		X	X	X	X		X	X		X	X							X				X	

Figura 30. Esquema resumen de desempeño del caso 4

Perfil del caso 5

Este aprendiz no aprobó ninguna de las tres pruebas administradas a lo largo del trimestre. En la prueba inicial sacó once puntos, mientras que en las dos pruebas de logro obtuvo la misma calificación: nueve puntos. Tomando en cuenta solamente estos datos, resultaría plausible pensar que este aprendiz no experimentó ningún tipo de desarrollo a lo largo del período. Con el propósito de obtener una visión más completa a este respecto, analizamos su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas tanto en las pruebas de comprensión lectora, como a lo largo del procedimiento de EDC.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

A partir de su desempeño en la prueba inicial, se desprende que este aprendiz fue capaz de contestar algunos de los ítems que requerían

- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer clasificación,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Sin embargo, el hecho de que no los contestara todos, revela que no había alcanzado un nivel de desarrollo de dichas subdestrezas que le permitiera lograrlo siempre por sí solo. Para aquel momento, tampoco mostró suficiente grado de desarrollo con respecto a las siguientes subdestrezas:

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En lo que atañe a la primera prueba de logro, este aprendiz consiguió

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

En cambio, no contestó aquellas preguntas que requerían

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

La respuesta de este aprendiz a la mediación recibida durante la primera ronda del procedimiento de EDC fue muy favorable, particularmente en lo concerniente a las subdestrezas

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Este aprendiz requirió de una segunda ayuda para responder las preguntas referidas a

- *predecir a partir de información explícita,*
- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica y*
- *reconocer clasificación.*

Para las últimas tres destrezas mencionadas, la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC no fue suficiente para que consiguiera contestar las preguntas planteadas.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz consiguió contestar ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer secuencia (proceso y cronología),*
- *identificar la progresión lógica de un texto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Al comparar el desempeño del aprendiz en relación con las subdestrezas que se evalúan tanto en la primera como en la segunda prueba de logro, deducimos que su nivel de desarrollo no era suficiente como para que se evidencie en su desempeño independiente. En ambas pruebas contestó algunos ítems sin ayuda, pero no consiguió contestar la mayoría de ellos.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

De acuerdo con su desempeño en el procedimiento de EDC, este aprendiz requirió de ayudas para responder preguntas correspondientes a las siguientes subdestrezas:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica y*
- *reconocer clasificación.*

En ocasiones, la ayuda provista no fue suficiente, por lo que dichas habilidades resultaron las más complejas. En cuanto a las habilidades emergentes, tenemos las siguientes:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Cualidades de la mediación eficaz

Este aprendiz respondió favorablemente a todas estrategias de mediación empleadas durante la primera ronda. Las que resultaron más eficaces fueron *indicar una estrategia* para abordar el texto, *parafrasear el enunciado* y *centrar su atención en información específica* del texto. En algunos casos, esta última estrategia no funcionó. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió positivamente a las estrategias de *centrar su atención en información específica del texto* y *ofrecer parte de la respuesta*. Las estrategias utilizadas en los ítems que no contestó con ninguna de las ayudas fueron: *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* o *mediante una cita y ofrecer parte de la respuesta*.

Prueba inicial

Puntuación: 11 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X		X	X	X			X		X			X		X	X					X				X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 9 / 25

Puntuación con mediación: 15 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda												X									X					0,5
	1ª ronda	X		X	X	X		X	X				X			X						X		X	X		5,5
	P. de logro						X				X	X					X	X	X	X	X				X		9
Mediated Score																								15			

Segunda prueba de logro

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7				II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11			
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos			X		X	X					X		X						X			X		X	X

Figura 31. Esquema resumen de desempeño del caso 5

Perfil del caso 6

Las calificaciones obtenidas por este aprendiz en la prueba inicial, en la primera y en la segunda prueba de logro fueron doce, quince y diecinueve puntos respectivamente. Aunque el aprendiz no aprobó la prueba administrada al inicio del trimestre, sus puntuaciones parecen indicar que este aprendiz experimentó una mejora en lo que respecta a su nivel de desarrollo independiente a lo largo del trimestre. En el siguiente apartado presentamos un análisis más a fondo del desempeño de este aprendiz en las pruebas y en el procedimiento de EDC.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas referidas a

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones, reconocer inconsistencias textuales,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Por el contrario, su desempeño en dicha prueba parece indicar que sí tenía dificultades con las subdestrezas siguientes:

- *parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación, transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *predecir a partir de información explícita, reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó acertadamente todos los ítems que requieren:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer definiciones y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Además, acertó algunas preguntas que implican

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir a partir de información explícita.*

En lo que respecta a las últimas tres subdestrezas, su desempeño en esta prueba evidencia una mejora con respecto al de la prueba inicial. Por otro lado, no contestó las preguntas referidas a *determinar referentes ni reconocer clasificación.*

A juzgar por su desempeño en la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz respondió positivamente a la mediación recibida. Durante esta ronda consiguió contestar de forma acertada todos los ítems relativos a las subdestrezas siguientes:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

A pesar de que este aprendiz pudo contestar uno de los dos ítems correspondientes a la categoría *reconocer clasificación* con la primera ayuda, para contestar el otro requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda. Por último, ninguna de las ayudas bastó para que este aprendiz contestara la pregunta relativa a *determinar referentes.*

En la segunda prueba de logro, este aprendiz contestó correctamente ítems de nueve categorías diferentes. Una vez más, contestó todas las preguntas referidas a *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Resulta interesante rastrear el desempeño de este aprendiz en todas las pruebas administradas a lo largo del trimestre con respecto a las categorías siguientes:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

En la prueba inicial, su desempeño independiente mostró poco desarrollo de dichas subdestrezas. Posteriormente, en la primera prueba de logro se aprecia una mejora en cuanto al desempeño independiente y una respuesta favorable a la mediación recibida durante el procedimiento de EDC. Por último, en la segunda prueba de logro, se observa el desarrollo de las subdestrezas en su desempeño independiente.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

El análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC indica que este aprendiz tuvo dificultades para *determinar referentes*. Esta fue la única subdestreza para la cual no bastaron las ayudas recibidas. Por otro lado, en lo concerniente a las habilidades emergentes tenemos que este aprendiz fue capaz de *reconocer clasificación*. Esta fue la única categoría de ítems que no contestó por sí solo, pero sí con ayuda. Reiteramos que el hecho de que haya superado las dificultades con la mediación recibida en ambas rondas del procedimiento de EDC es un indicio de que podrá conseguirlo en el futuro si recibe la instrucción adecuada.

Cualidades de la mediación eficaz

Con base en el análisis de las ayudas que requirió este aprendiz, advertimos que las estrategias de mediación que resultaron más efectivas durante la primera ronda fueron *centrar su atención sobre información específica del texto, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis, parafrasear el enunciado e indicar una estrategia* para responder la pregunta. Durante dicha ronda, las estrategias empleadas en los dos ítems que no contestó fueron *proporcionar información mediante una paráfrasis y mediante una cita*. Durante la segunda ronda, la estrategia de mediación que resultó más efectiva fue *ofrecer parte de la respuesta*. Por último, la estrategia de *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* tampoco resultó efectiva durante la segunda ronda del procedimiento de EDC.

Prueba inicial

Puntuación: 12 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos				X	X	X	X	X					X	X			X	X		X		X		X		

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 15 / 25

Puntuación con mediación: 19,25 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda														X												0,25
	1ª ronda					X			X				X	X		X			X			X		X			4
	P. de logro	X	X		X		X	X		X	X	X					X	X		X	X		X		X	X	15
Mediated Score																									19,25		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 19 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15	
Aciertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X		

Figura 32. Esquema resumen de desempeño del caso 6

Perfil del caso 7

Este aprendiz aprobó las tres pruebas administradas a lo largo del trimestre con una calificación muy similar en todas ellas: catorce puntos en la prueba inicial y quince en ambas pruebas de logro. A partir de estos datos se puede suponer que el desempeño independiente de este aprendiz no experimentó una mejora considerable a lo largo del período. Con el fin de conocer más a fondo el proceso de desarrollo de este aprendiz, analizamos su desempeño con respecto a las diversas subdestrezas evaluadas en las pruebas. A continuación, presentamos dicho análisis.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

De acuerdo con su desempeño en la prueba inicial, este aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas referidas a:

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Además de acertar todos los ítems correspondientes a dichas categorías. Este aprendiz también contestó algunas preguntas que requieren *parafrasear información específica y llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*. Por el contrario, su desempeño parece indicar que sí tenía dificultades con otras de las subdestrezas evaluadas en dicha prueba, concretamente en relación con

- *reconocer definiciones,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Con base en su desempeño en la primera prueba de logro, constatamos que este aprendiz contestó de forma independiente ítems correspondientes a diversas categorías. Las únicas subdestrezas de las cuales no respondió ninguna pregunta en esta prueba fueron:

- *determinar referentes,*

- *reconocer definiciones y*
- *reconocer clasificación.*

Su desempeño con respecto a esta última subdestreza contrasta con lo observado en la prueba inicial, ya que en aquella prueba no pareció tener dificultades en este sentido. De manera opuesta, en esta prueba sí pudo *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Con la mediación recibida en la primera ronda del procedimiento de EDC, del mismo modo que en la primera prueba de logro, este aprendiz consiguió contestar acertadamente ítems correspondientes a diversas categorías, de las cuales podemos destacar *determinar referentes y reconocer definiciones*, puesto que hasta el momento no había contestado preguntas de estas categorías. En la segunda ronda, consiguió contestar las preguntas de las únicas dos categorías que no contestó en la ronda anterior, es decir, *reconocer clasificación y predecir a partir de información explícita.*

En la segunda prueba de logro, este aprendiz tuvo un desempeño similar al de las pruebas anteriores. En esta oportunidad también contestó preguntas de una variedad de categorías, a saber:

- *reconocer secuencia (proceso y cronología),*
- *reconocer causa-efecto,*
- *reconocer descripción,*
- *identificar la progresión lógica de un texto,*
- *reconocer el propósito del autor,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita,*
- *predecir a partir de información explícita, parafrasear información específica y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

Con respecto a estas dos últimas subdestrezas, observamos que, si bien respondió la mayoría de las preguntas de cada una de ellas, al igual que en la prueba inicial y en la primera prueba de logro, no las respondió todas de forma independiente.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

A partir del análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC, advertimos que no hubo ninguna pregunta que este aprendiz no haya contestado, al menos con ayuda. De lo anterior

deducimos que no parecía tener mayores dificultades con las subdestrezas incluidas en la primera prueba de logro. Asimismo, detectamos cuatro habilidades emergentes:

- *predecir a partir de información explícita,*
- *determinar referentes,*
- *reconocer definiciones y*
- *reconocer clasificación.*

En lo que respecta a la primera, aunque contestó un ítem de forma independiente, requirió de dos ayudas para contestar todas las preguntas de esta categoría. En lo concerniente a las otras tres, a pesar de que no contestó ninguna de forma independiente, bastó con la mediación recibida durante el procedimiento de EDC para que pudiera conseguirlo con ayuda.

Cualidades de la mediación eficaz

De lo expuesto en el punto anterior es posible extrapolar que la respuesta de este aprendiz a la mediación recibida fue muy favorable. En lo que respecta a las estrategias de mediación, encontramos que durante la primera ronda del procedimiento de EDC las que resultaron efectivas fueron *reformular el enunciado en otras palabras, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis y centrar su atención sobre información específica* del texto. En aquellos casos en que los que esta última estrategia no fue efectiva, durante la segunda ronda, el aprendiz respondió satisfactoriamente a las estrategias de *ofrecer parte de la respuesta y a centrar su atención sobre información más específica.*

Prueba inicial

Puntuación: 14 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X	X		X	X	X			X	X			X	X			X	X	X					X	X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 15 / 25

Puntuación con mediación: 19,25 / 25

Categoría		II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7							II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda													X	X								X				0,75
	1ª ronda		X	X					X		X	X					X									X	3,5
	P. de logro	X			X	X	X	X		X			X			X		X	X	X	X	X		X	X		15
Mediated Score																										19,25	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 15 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X			

Figura 33. Esquema resumen de desempeño del caso 7

Perfil del caso 8

Este aprendiz obtuvo dos puntos en la prueba inicial, diez puntos en la primera prueba de logro y siete en la segunda prueba de logro. Sus calificaciones parecen indicar que su desempeño independiente mejoró considerablemente entre la prueba inicial y la primera prueba de logro. A pesar del incremento observado, su puntuación no fue suficiente para aprobar dicho examen. Además, su desempeño independiente en la segunda prueba de logro hace pensar que este aprendiz continuó experimentando dificultades a lo largo de todo el período. Seguidamente, presentamos nuestro análisis de su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en las pruebas y en las dos rondas del procedimiento de EDC con el fin de extraer más información con respecto al desarrollo de las destrezas de lectura en inglés.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Las categorías a las que corresponden los dos ítems que contestó este aprendiz en la prueba inicial son *parafrasear información específica* y *reconocer inconsistencias textuales*. Su desempeño en esta prueba pone de manifiesto que este aprendiz tenía dificultades con diversas subdestrezas de lectura, incluidas las estudiadas de manera intensiva en el nivel anterior, tales como *reconocer la idea principal u oración temática*.

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó ítems correspondientes a diversas subdestrezas. Esto podría interpretarse como una mejora en relación con su desempeño en la prueba inicial. No obstante, destaca que, en general, no contestó todas las preguntas correspondientes a ninguna de las categorías. Además, apreciamos que este aprendiz tuvo dificultades con las subdestrezas relativas a *determinar referentes* y *reconocer clasificación*.

Este aprendiz respondió muy favorablemente a las ayudas que obtuvo en la primera ronda del procedimiento de EDC. Gracias a dichas ayudas pudo contestar ítems de las siguientes categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

En lo que respecta a esta última subdestreza y a la de *predecir a partir de información explícita*, este aprendiz requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC para contestar todos los ítems correspondientes a las mismas.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz contestó de forma independiente ítems correspondientes a seis categorías diferentes. En cuanto a las categorías que podemos comparar, porque se refieren a subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, tenemos que el aprendiz fue capaz de

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Por el contrario, no contestó los ítems que requerían *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y repetir o parafrasear información específica.*

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

Con base en su desempeño en el procedimiento de EDC y tomando en cuenta su respuesta a la mediación ofrecida detectamos que la principal dificultad para este aprendiz fue *determinar referentes*, puesto que no pudo contestar la pregunta referida a esta subdestreza de forma independiente y tampoco consiguió hacerlo con ninguna de las ayudas. El desempeño con mediación de este aprendiz también reveló las siguientes habilidades emergentes:

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *reconocer clasificación.*

En lo referente a las dos primeras, a pesar de que pudo contestar varias preguntas sin ayuda, en ocasiones requirió de la segunda ayuda para lograrlo. Este aprendiz, no fue capaz de *reconocer clasificación* de forma independiente, pero bastó con la primera ayuda para que pudiera conseguirlo.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación más eficaces durante la primera ronda del procedimiento de EDC en este caso fueron *centrar la atención del aprendiz* en información específica del texto, *parafrasear el enunciado*, *indicar una estrategia* para responder la pregunta y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Durante la primera

ronda, esta última estrategia no resultó efectiva con respecto a una pregunta y tampoco la correspondiente a *centrar la atención del aprendiz*. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió de manera favorable a las estrategias referidas a *limitar el rango de posibles respuestas* y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. La estrategia de mediación que no resultó efectiva en la segunda ronda del procedimiento de EDC fue *proporcionar información clave del texto mediante una cita y mediante una paráfrasis*.

Prueba inicial

Puntuación: 2 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos			X										X													

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 10 / 25

Puntuación con mediación: 16,5 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda																				X			X			0,5
	1ª ronda	X				X	X	X					X	X	X	X	X	X	X						X		6
	P. de logro		X		X				X	X	X	X								X		X	X			X	10
Mediated Score																									16,5		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 7 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15	
Aciertos							X									X	X		X			X	X	X		

Figura 34. Esquema resumen de desempeño del caso 8

Perfil del caso 9

Este aprendiz obtuvo trece puntos en la prueba inicial, doce puntos en la primera prueba de logro y nueve en la segunda. Con base en sus calificaciones, cabe suponer que este aprendiz no experimentó desarrollo de la destreza de lectura en inglés a lo largo del trimestre. En la sección siguiente, presentamos el análisis del desempeño de este aprendiz en las pruebas de logro de comprensión lectora y en el procedimiento de EDC en relación con las subdestrezas evaluadas en cada uno de ellos.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

De su desempeño en la prueba inicial podemos deducir que este aprendiz no parecía tener dificultades para

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En cierto grado, también fue capaz de

- *parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Por último, al inicio del trimestre este aprendiz sí parecía tener dificultades con las categorías referidas a *reconocer relaciones de comparación-contraste, reconocer clasificación y transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama.*

Posteriormente, en la primera prueba de logro, este aprendiz no tuvo dificultades para *reconocer definiciones* ni para *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*. Además, contestó algunos de los ítems que requieren

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer clasificación y*

- *reconocer relaciones de comparación-contraste.*

En lo que respecta a estas dos últimas categorías, se aprecia un avance con respecto a la prueba inicial. En esta oportunidad, el aprendiz no contestó ninguna de las preguntas referidas a las subdestrezas de

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Durante la primera ronda del procedimiento de EDC este aprendiz contestó ítems correspondientes a las categorías siguientes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación,*
- *repetir o parafrasear información específica y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

Para estas últimas dos categorías requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC, así como para las referidas a

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Ninguna ayuda bastó para que este aprendiz respondiera los ítems que implican *determinar referentes.*

En la segunda prueba de logro, este aprendiz acertó preguntas que corresponden a las siguientes subdestrezas:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer secuencia (proceso y cronología),*
- *reconocer causa-efecto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Al cotejar su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, encontramos que son muy similares en ambas pruebas. La diferencia radica en que antes

requirió de mediación para *predecir a partir de información explícita*, y en la segunda prueba de logro consiguió responder un ítem de esta categoría sin ayuda.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

De acuerdo con lo observado durante el procedimiento de EDC, la subdestreza que supuso mayor dificultad para este aprendiz fue *determinar referentes*, ya que ninguna de las ayudas resultó suficiente para que contestara el ítem correspondiente. Además, dicho procedimiento reveló diversas habilidades emergentes, concretamente las referidas a

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Aunque el aprendiz fue capaz de contestar ítems de las primeras dos de forma independiente, durante el procedimiento de EDC requirió de la segunda ayuda para poder contestar otras preguntas de las mismas categorías. En lo referente a las últimas dos, el aprendiz no contestó preguntas de dichas categorías sin ayuda, pero sí pudo lograrlo con ayuda.

Cualidades de la mediación eficaz

Durante la primera ronda de mediación, las estrategias de mediación que resultaron más eficaces fueron *centrar la atención del aprendiz en información específica del texto, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis e indicar una estrategia para abordar el texto*. En la mayoría de los casos, estas estrategias no funcionaron. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió de manera favorable a las estrategias siguientes: *ofrecer parte de la respuesta, limitar el rango de posibles respuestas, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis o mediante una cita*. No obstante, estas últimas dos estrategias no siempre resultaron efectivas.

Prueba inicial

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos	X	X			X	X	X	X					X	X				X	X		X		X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 12 / 25

Puntuación con mediación: 16,25/25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda		X							X		X				X					X		X	X			1,75
	1ª ronda				X			X	X					X					X								2,5
	P. de logro	X				X	X				X		X		X		X	X		X		X			X	X	12
Mediated Score																									16,25		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15	
Aciertos					X		X	X					X		X		X	X					X	X		

Figura 35. Esquema resumen de desempeño del caso 9

Perfil del caso 10

Este aprendiz obtuvo trece puntos en la prueba inicial, diez puntos en la primera prueba de logro y catorce puntos en la segunda. A juzgar por dichas calificaciones, podríamos decir que experimentó dificultades en la primera mitad del trimestre, y luego pareció recuperarse al final del período. De cualquier modo, su desempeño individual no refleja un desarrollo sustancial de las destrezas de lectura en inglés. A continuación, describimos su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en las pruebas mencionadas y en el procedimiento de EDC con el objeto de comprender un poco más el proceso de desarrollo de este aprendiz.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz contestó todos los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Por ende, con base en su desempeño en dicha prueba, cabe suponer que este aprendiz no tenía dificultades con las subdestrezas al inicio del trimestre. Además, contestó algunas de las preguntas que requieren

- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Sin embargo, tuvo dificultades con las preguntas que involucran *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama y reconocer inconsistencias textuales.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz consiguió *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y reconocer definiciones* y, en cierta medida, también fue capaz de

- *repetir o parafrasear información específica,*

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En cambio, no contestó ninguno de los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

A partir de la mediación recibida en la primera ronda, este aprendiz contestó ítems referentes a las siguientes categorías:

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

En todas ellas, excepto la primera, requirió la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC. No obstante, dicha ayuda solamente fue suficiente para que consiguiera responder un ítem que implica *repetir o parafrasear información específica*. Para las demás subdestrezas, no bastó con la mediación ofrecida en esta ronda.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz consiguió responder preguntas correspondientes a casi todas las categorías evaluadas. Sin embargo, solo contestó todas las preguntas de dos de ellas. Si nos centramos en aquellas subdestrezas que se evalúan tanto en la primera prueba de logro como en la segunda, encontramos que este aprendiz contestó preguntas correspondientes a cada una de ellas sin ayuda.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

En este caso, las subdestrezas que resultaron más complejas para este aprendiz fueron: *determinar referentes y reconocer clasificación*, no solo porque requirió mediación, sino porque las ayudas no fueron suficientes para que pudiera responder las preguntas correspondientes a dichas categorías. En lo concerniente a las habilidades emergentes, de acuerdo con la respuesta de este aprendiz a la mediación recibida como parte del procedimiento de EDC, detectamos tres subdestrezas:

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Es cierto que consiguió contestar algunas preguntas de estas categorías sin ayuda, pero también requirió de mediación y, en el caso de las dos últimas, dichas ayudas no siempre fueron suficientes.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación que resultaron eficaces con este aprendiz durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron *parafrasear el enunciado, centrar su atención en información específica del texto y proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. En la mayoría de los casos, estas últimas dos estrategias no resultaron efectivas. En la segunda ronda, este aprendiz solamente respondió una pregunta. La estrategia empleada en el enunciado de ese ítem fue *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Las estrategias utilizadas en aquellos ítems que el aprendiz no contestó con ninguna de las ayudas fueron: *ofrecer parte de la respuesta, centrar la atención del aprendiz, proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis o mediante una cita*.

Prueba inicial

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos		X		X	X		X	X	X	X					X			X	X			X	X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 10 / 25

Puntuación con mediación: 13,75/25

Categoría	II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7		II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8		II.B.2.10		Scores			
Nº de ítem	2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24		
Aciertos	2ª ronda				X																					0,25	
	1ª ronda	X				X		X				X								X	X			X			3,5
	P. de logro				X			X		X	X	X			X		X	X	X						X		10
Mediated Score																								13,75			

Segunda prueba de logro

Puntuación: 14 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X	X	X		X		X		X	X				X	X	X			X	X			X	X	

Figura 36. Esquema resumen de desempeño del caso 10

Perfil del caso 11

Este aprendiz aprobó las tres pruebas administradas a lo largo del trimestre. En la prueba inicial obtuvo una calificación de catorce puntos y en ambas pruebas de logro obtuvo la misma calificación: diecisiete puntos. Con base en estos datos podemos suponer que su desempeño independiente experimentó una mejora en la primera mitad del período. A continuación, presentamos el análisis que llevamos a cabo con el fin de conocer más a fondo el proceso de desarrollo de este aprendiz con respecto a las subdestrezas evaluadas.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Al inicio del trimestre, este aprendiz no parecía tener dificultades con las siguientes subdestrezas:

- *reconocer definiciones,*
- *reconocer clasificación,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva,*

ya que acertó todos los ítems de dichas categorías. Este aprendiz también contestó algunas preguntas que requieren *parafrasear información específica*. Por el contrario, su desempeño parece indicar que sí tenía dificultades con otras subdestrezas evaluadas en dicha prueba, concretamente con las referidas a

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *reconocer la idea principal u oración temática,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Con base en su desempeño en la primera prueba de logro, constatamos que este aprendiz contestó todos, o casi todos, los ítems correspondientes a las cinco categorías siguientes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

De lo anterior derivamos que este aprendiz no parecía tener dificultades con dichas subdestrezas. Por el contrario, su desempeño en dicha prueba parece indicar que sí tenía dificultades con las subdestrezas referidas a *determinar significado de vocabulario por contexto, determinar referentes y reconocer clasificación*. En lo que respecta a *predecir a partir de información explícita* y *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*, este aprendiz contestó algunas preguntas, pero no todas.

Con la mediación recibida en la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz consiguió contestar acertadamente ítems que requieren

- *determinar referentes,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *reconocer clasificación.*

Para esta última categoría, así como para los que implican *determinar significado de vocabulario por contexto*, requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda. No obstante, hubo una de las ayudas que no resultó efectiva para que este aprendiz contestara uno de los ítems correspondientes a esta última categoría.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz tuvo un desempeño similar al de la primera. En esta oportunidad contestó preguntas de casi todas las categorías, excepto por la referida a *reconocer descripción*. Con respecto a aquellas subdestrezas evaluadas tanto en la primera como en la segunda prueba de logro, observamos que no respondió todas las preguntas relativas a las categorías de *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita* y *predecir a partir de información explícita*.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

A partir del análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC, advertimos que solo hubo una pregunta que este aprendiz no contestó con ninguna de las ayudas. De lo anterior deducimos que no parecía tener mayores dificultades con las subdestrezas incluidas en la primera prueba de logro. Además, detectamos las siguientes habilidades emergentes: *determinar referentes* y *reconocer clasificación*, ya que aunque no contestó ningún ítem

correspondiente a estas categorías de forma independiente, bastó con la mediación recibida durante las dos rondas del procedimiento de EDC para que pudiera conseguirlo con ayuda.

Cualidades de la mediación eficaz

La respuesta de este aprendiz a la mediación recibida fue muy favorable. En lo que respecta a las estrategias de mediación, encontramos que durante la primera ronda del procedimiento de EDC las que resultaron efectivas fueron *centrar su atención* sobre información específica del texto y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis y mediante una cita*. Las primeras dos estrategias no siempre fueron efectivas. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió satisfactoriamente a las estrategias de *ofrecer parte la respuesta* y, una vez más, a *proporcionar información clave del texto mediante una cita*.

Prueba inicial

Puntuación: 14 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos			X	X			X	X		X				X	X	X	X			X	X	X		X	X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 17 / 25

Puntuación con mediación: 20 / 25

Categoría		II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7							II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda		X											X													0,5
	1ª ronda			X				X						X										X	X		2,5
	P. de logro				X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X			X	17
Mediated Score																									20		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 17 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7				II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11			
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X	X	X	X	X		X	X	X		X			X	X	X			X		X	X	X	X	

Figura 37. Esquema resumen de desempeño del caso 11

Perfil del caso 12

Las calificaciones obtenidas por este aprendiz fueron trece puntos en la prueba inicial y en la primera prueba de logro y nueve puntos en la segunda prueba de logro. Aunque su puntuación en la primera prueba de logro no mejoró con respecto a la prueba administrada al inicio del trimestre, en ambos casos aprobó la prueba de lectura. En cambio, su desempeño en la segunda prueba de logro parece indicar que experimentó dificultades en la segunda mitad del trimestre. En el siguiente punto presentamos un análisis más a fondo del desempeño de este aprendiz en las pruebas mencionadas y en el procedimiento de EDC.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas referidas a

- *reconocer definiciones,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Además, en ocasiones consiguió *parafrasear información específica y reconocer el propósito del autor*. En cambio, su desempeño en dicha prueba parece indicar que sí tenía dificultades con las subdestrezas siguientes:

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó acertadamente todos o la mayoría de los ítems que requieren

- *reconocer definiciones,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *repetir o parafrasear información específica.*

En lo que respecta a las últimas dos subdestrezas, su desempeño en esta prueba evidencia una mejora con respecto al de la prueba inicial. Este aprendiz también consiguió *determinar significado de vocabulario por contexto* y *reconocer clasificación*. Por otro lado, no contestó las preguntas referidas a las subdestrezas

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

A juzgar por su desempeño en la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz respondió positivamente a la mediación recibida en relación con las subdestrezas

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *parafrasear información específica.*

En lo que respecta a esta última categoría, así como para *determinar referentes*, para *determinar significado de vocabulario por contexto* y para *predecir a partir de información explícita* requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda. Sin embargo, esta no fue suficiente para que contestara todos los ítems de las últimas dos categorías.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz contestó correctamente ítems de siete categorías diferentes. Mientras que en la primera prueba de logro no contestó la pregunta referida a *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* sin ayuda, en la segunda prueba de logro consiguió contestar uno de los dos ítems correspondientes a dicha categoría. Lo mismo ocurre con la subdestreza *predecir a partir de información explícita*. En relación con las otras subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, en la segunda prueba de logro no se observan diferencias en relación con el desempeño independiente de este aprendiz en la prueba anterior.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

El análisis del desempeño de este aprendiz en el procedimiento de EDC indica que tuvo dificultades para *determinar significado de vocabulario por contexto* y para *predecir a partir de información explícita*. Estas fueron las subdestrezas para las cuales no bastó con la

mediación recibida. Por otro lado, en lo concerniente a las habilidades emergentes tenemos que, este aprendiz no fue capaz por sí solo de contestar preguntas referidas a

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita*
- *determinar referentes.*

No obstante, sí consiguió hacerlo con ayuda. Como ya hemos señalado anteriormente, esto constituye un indicio de que podrá conseguirlo de forma independiente en el futuro si recibe la instrucción adecuada.

Cualidades de la mediación eficaz

Con base en el análisis de las ayudas que requirió este aprendiz, advertimos que las estrategias de mediación que resultaron más efectivas durante la primera ronda fueron *centrar la atención del aprendiz* sobre información específica del texto, *parafrasear el enunciado* con otras palabras e *indicar una estrategia* para responder la pregunta. Durante dicha ronda, las ayudas que no resultaron efectivas fueron *proporcionar información clave del texto mediante una cita o mediante una paráfrasis* y, en el caso de un ítem, *centrar la atención del aprendiz*. Durante la segunda ronda, las estrategias que resultaron efectivas fueron *ofrecer parte de la respuesta* y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Por último, las estrategias utilizadas con aquellos ítems que este aprendiz no consiguió contestar en ninguna de las dos rondas del procedimiento de EDC fueron las siguientes: *proporcionar información clave del texto mediante una cita o mediante una paráfrasis* y *limitar el rango de posibles respuestas*.

Prueba inicial

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos	X	X					X	X					X	X	X	X	X	X	X			X	X			

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 13 / 25

Puntuación con mediación: 17,25 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda			X						X													X				0,75
	1ª ronda				X		X							X							X	X			X	X	3,5
	P. de logro	X				X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X								13
																								Mediated Score		17,25	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 9 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7				II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11			
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X			X	X			X					X					X		X	X	X			

Figura 38. Esquema resumen de desempeño del caso 12

Perfil del caso 13

Este aprendiz obtuvo catorce puntos en la prueba inicial, ocho puntos en la primera prueba de logro y diez en la segunda prueba de logro. Sus calificaciones hacen pensar que este aprendiz experimentó dificultades en el desarrollo de las destrezas de lectura en inglés, ya que no aprobó ninguna de las dos pruebas de logro. Seguidamente, presentamos nuestro análisis de su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en las pruebas y en las dos rondas del procedimiento de EDC con el fin de extraer más información con respecto al desarrollo de dicha habilidad.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz contestó todas las preguntas correspondientes a las siguientes categorías:

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer clasificación,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *reconocer la idea principal u oración temática y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Por ende, no parecía tener dificultades con las subdestrezas correspondientes. También respondió algunos de los ítems que requieren

- *parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *reconocer el propósito del autor.*

Su desempeño en esta prueba pone de manifiesto que este aprendiz tenía dificultades con las siguientes subdestrezas, ya que no contestó ninguno de los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer inconsistencias textuales y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó ítems correspondientes a las categorías:

- *reconocer definiciones,*
- *predecir a partir de información explícita,*

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

Solo en el caso de las dos primeras contestó todas las preguntas. Además, apreciamos que tuvo dificultades con las subdestrezas relativas a las siguientes categorías:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Este aprendiz respondió muy favorablemente a la mediación. En la primera ronda del procedimiento de EDC contestó todos o la mayoría de los ítems de las categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita,*
- *parafrasear información específica y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

En lo referente a estas últimas dos subdestrezas y a *reconocer relaciones de comparación-contraste*, este aprendiz requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC para contestar todos los ítems correspondientes a las mismas. La mediación recibida no fue suficiente para que contestara el ítem que implica *determinar referentes*, ni uno de los correspondientes a la categoría de *reconocer clasificación*.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz contestó de forma independiente ítems correspondientes a nueve categorías diferentes. En cuanto a las subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, por un lado, tenemos que este aprendiz fue capaz de contestar ítem correspondientes a las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Por otro lado, no contestó los ítems que requerían *repetir o parafrasear información específica y predecir a partir de información explícita*.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

Con base en su desempeño en el procedimiento de EDC y tomando en cuenta su respuesta a la mediación ofrecida detectamos que las principales dificultades para este aprendiz fueron *determinar referentes y reconocer clasificación*, ya que no pudo contestar preguntas referidas a estas subdestrezas de forma independiente y tampoco consiguió hacerlo con ninguna de las ayudas. El desempeño con mediación de este aprendiz también reveló las siguientes habilidades emergentes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste.*

En lo referente a las dos primeras, no fue capaz de contestar las preguntas de forma independiente, pero consiguió responderlas todas con la primera ayuda. En cuanto a la última categoría mencionada, aunque contestó una pregunta sin ayuda, requirió de la segunda ayuda para responder la otra.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación que resultaron más eficaces durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron *indicar una estrategia, centrar la atención del aprendiz en información específica del texto, parafrasear el enunciado y proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. No obstante, en algunos casos, estas últimas tres estrategias de mediación no resultaron útiles. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió de manera favorable a las estrategias referidas a *ofrecer parte de la respuesta y a limitar el rango de posibles respuestas*. Las estrategias de mediación que no resultaron efectivas en este caso, además de las que hemos mencionado, fueron *proporcionar información clave del texto mediante una cita*.

Prueba inicial

Puntuación: 14 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X		X	X	X	X		X		X					X			X	X		X	X		X	X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 8 / 25

Puntuación con mediación: 14,75 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda									X		X				X											0,75
	1ª ronda	X			X	X	X	X								X	X	X	X		X			X	X	6	
	P. de logro		X						X		X		X	X						X			X	X		8	
																							Mediated Score		14,75		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 10 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7				II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11			
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X							X	X	X	X					X			X		X	X		X	

Figura 39. Esquema resumen de desempeño del caso 13

Perfil del caso 14

Este aprendiz obtuvo catorce puntos en la prueba inicial, once en la primera prueba de logro y trece en la segunda. Con base en sus calificaciones, cabe suponer que este aprendiz apenas logró cierto grado de desarrollo de la destreza de lectura en inglés a lo largo del trimestre. Seguidamente, presentamos el análisis del desempeño de este aprendiz en las pruebas de logro y en el procedimiento de EDC en relación con las subdestrezas evaluadas.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Puesto que en la prueba inicial contestó todos los ítems referidos a las categorías correspondientes, de su desempeño se deriva que este aprendiz no parecía tener dificultades con las siguientes subdestrezas:

- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer inconsistencias textuales y*
- *reconocer la idea principal u oración temática.*

En cierta medida, también fue capaz de

- *reconocer definiciones,*
- *reconocer el propósito del autor,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Por último, al inicio del trimestre este aprendiz sí parecía tener dificultades con las categorías referidas a

- *reconocer clasificación,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Posteriormente, en la primera prueba de logro, este aprendiz no tuvo dificultades para *determinar referentes* ni para *reconocer definiciones* y contestó algunos de los ítems que requieren

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*

- *reconocer clasificación y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

En lo que respecta a su desempeño en las dos últimas categorías, se aprecia un avance con respecto a la prueba inicial. En esta oportunidad, el aprendiz no contestó ninguna de las preguntas referidas a las subdestrezas siguientes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Este aprendiz respondió favorablemente a la mediación recibida durante la primera ronda del procedimiento de EDC, ya que contestó acertadamente casi todas las preguntas que no acertó en la prueba de logro. Los ítems corresponden a las categorías siguientes:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Para esta última categoría, requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda del procedimiento de EDC.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz acertó todas las preguntas que corresponden a las siguientes cuatro categorías:

- *reconocer secuencia (proceso y cronología),*
- *reconocer causa-efecto,*
- *reconocer descripción e*
- *identificar la progresión lógica de un texto.*

Al cotejar su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en ambas pruebas, encontramos que su desempeño es muy similar en ambas pruebas. La diferencia radica en que antes requirió de mediación para *predecir a partir de información explícita*, y en la segunda prueba de logro consiguió responder un ítem de esta categoría sin ayuda.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

En este caso, no identificamos ninguna subdestreza que supusiera mayores dificultades para este aprendiz, ya que fue capaz de contestar todas las preguntas durante el procedimiento de EDC. No obstante, detectamos las siguientes habilidades emergentes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Aunque no fue capaz de contestar ítems de dichas categorías de forma independiente, durante el procedimiento de EDC solo requirió de la primera ayuda para poder contestar las preguntas de las dos primeras y de la segunda ayuda para contestar una de las preguntas de la última categoría mencionada.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación que resultaron más eficaces con este aprendiz durante la primera ronda de mediación fueron *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis, centrar la atención del aprendiz en información específica del texto, parafrasear el enunciado e indicar una estrategia para contestar la pregunta*. La estrategia de *centrar la atención del aprendiz* no resultó efectiva para que este aprendiz contestara una de las preguntas. Pero durante la segunda ronda, el aprendiz consiguió responderla. La estrategia de mediación empleada fue *ofrecer parte de la respuesta*.

Prueba inicial

Puntuación: 14 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X	X	X	X	X	X		X	X				X	X					X	X		X			X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 11 / 25

Puntuación con mediación: 17,75 / 25

Categoría		II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7							II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda																						X				0,25
	1ª ronda		X		X		X	X		X			X		X			X	X			X		X	X	X	6,5
	P. de logro	X		X		X			X		X	X		X		X	X			X	X						11
Mediated Score																										17,75	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X						

Figura 40. Esquema resumen de desempeño del caso 14

Perfil del caso 15

Este aprendiz obtuvo doce puntos en la prueba inicial, once puntos en la primera prueba de logro y trece en la segunda. Es decir, no aprobó las dos primeras pruebas y, con mucha dificultad, aprobó la segunda prueba de logro. A partir de estos datos podemos concluir que el desempeño independiente de este aprendiz no experimentó una mejora considerable a lo largo del período. Para conocer más a fondo su proceso de desarrollo, a continuación, analizamos su desempeño en relación con las diversas subdestrezas evaluadas en las pruebas.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Este aprendiz contestó todos los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

También acertó algunas preguntas que requieren

- *parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *reconocer el propósito del autor.*

Por ende, con base en su desempeño en la prueba inicial, consideramos que este aprendiz no parecía tener dificultades con las subdestrezas referidas a dichas categorías.

Por el contrario, su desempeño parece indicar que sí tenía dificultades con algunas de las subdestrezas evaluadas en dicha prueba, concretamente con

- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer inconsistencias textuales y*
- *reconocer la idea principal u oración temática.*

Con base en su desempeño en la primera prueba de logro, constatamos que este aprendiz contestó de forma independiente ítems correspondientes a diversas categorías, pero también hubo subdestrezas de las cuales no respondió ninguna pregunta en esta prueba. Entre ellas tenemos:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Su desempeño con respecto a estas últimas dos subdestrezas contrasta con lo observado en la prueba inicial, ya que entonces no pareció tener dificultades en este sentido.

A este aprendiz le bastó con la primera ronda del procedimiento de EDC para acertar todos los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Además, requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda para

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *determinar referentes,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

No obstante, solo consiguió contestar preguntas de las primeras tres categorías.

Al igual que en las pruebas anteriores, este aprendiz contestó preguntas de una variedad de categorías. Con respecto a su desempeño en aquellas subdestrezas evaluadas en ambas pruebas de logro, queremos destacar el hecho de que en la primera prueba de logro no pudo *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico*, pero en la segunda prueba sí contestó un ítem de esta categoría. Esta constituye una instancia en la que el aprendiz consigue realizar su desarrollo potencial.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

A partir del análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC, advertimos que este aprendiz parecía tener dificultades para *determinar referentes, reconocer clasificación y predecir a partir de información explícita*, puesto que la mediación recibida no fue suficiente

para que contestara las preguntas relativas a dichas subdestrezas. Las habilidades emergentes detectadas en este caso son:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico.*

En lo que respecta a la primera, aunque contestó un ítem de forma independiente, requirió de dos ayudas para contestar todas las preguntas de esta categoría. En lo concerniente a las otras dos, a pesar de que no contestó ninguna de forma independiente, bastó con la mediación recibida durante el procedimiento de EDC para que pudiera conseguirlo con ayuda.

Cualidades de la mediación eficaz

Este aprendiz respondió de manera favorable a la mediación recibida durante el procedimiento de EDC. Durante la primera ronda, las estrategias de mediación que resultaron efectivas fueron *centrar la atención del aprendiz* sobre información específica del texto, *parafrasear el enunciado* e *indicar una estrategia* para responder la pregunta. Esta última estrategia y la de *centrar la atención del aprendiz* no resultaron efectivas con relación a algunas preguntas. La estrategia de *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* tampoco resultó efectiva durante esta ronda. Durante la segunda ronda, este aprendiz respondió satisfactoriamente a las estrategias de *proporcionar información clave del texto mediante una cita*, *ofrecer parte de la respuesta* y *limitar el rango de posibles respuestas*, aunque no resultaron efectivas con todas las preguntas que contestó durante la segunda ronda del procedimiento de EDC.

Prueba inicial

Puntuación: 12 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23	
Aciertos	X							X	X	X				X		X	X	X			X	X	X	X	X	X

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 11 / 25

Puntuación con mediación: 15,75 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda		X												X									X			0,75
	1ª ronda	X			X	X		X					X	X					X						X		4
	P. de logro						X		X	X	X	X				X	X	X		X	X				X		11
Mediated Score																										15,75	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 13 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos	X		X		X	X	X		X			X	X	X	X						X	X	X		

Figura 41. Esquema resumen de desempeño del caso 15

Perfil del caso 16

La calificación de este aprendiz en la prueba inicial fue cuatro puntos, mientras que su calificación en la primera prueba de logro fue catorce puntos. Con base en estos datos podemos suponer que su desempeño independiente experimentó una mejora en la primera mitad del período. Sin embargo, no podemos afirmar lo mismo con respecto a la segunda mitad del trimestre, puesto que su desempeño en la segunda prueba de logro fue cinco puntos. A continuación, presentamos el análisis de su desempeño que llevamos a cabo con el fin de conocer más a fondo el proceso de desarrollo de este aprendiz con respecto a las subdestrezas evaluadas en las tres pruebas.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

En la prueba inicial, este aprendiz solo fue capaz de contestar ítems que requieren

- *parafrasear información específica,*
- *reconocer definiciones,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *reconocer el propósito del autor.*

En dichas categorías solo contestó una pregunta de cada una, por lo que no es posible afirmar que no tenía dificultades con las subdestrezas incluidas en dicha prueba, incluidas algunas que corresponden al nivel anterior del PLIC

En la primera prueba de logro, este aprendiz contestó todos los ítems que corresponden a las tres categorías siguientes:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer definiciones y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

De lo anterior derivamos que este aprendiz no parecía tener dificultades con dichas subdestrezas. En cuanto a las demás subdestrezas, excepto por *determinar referentes*, este aprendiz contestó al menos un ítem de cada una. Con base en su desempeño podemos constatar una mejora considerable con respecto a la prueba inicial.

En la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz consiguió

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *reconocer relaciones de comparación - contraste,*

- *reconocer clasificación y*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.*

Para responder las preguntas que implican *predecir a partir de información explícita y determinar referentes* requirió de la mediación ofrecida en la segunda ronda. No obstante, en lo que atañe a esta última categoría, ninguna de las ayudas resultó efectiva para este aprendiz.

Al igual que en la prueba inicial, todas las preguntas que contestó este aprendiz en la segunda prueba de logro corresponden a una categoría diferente. Con respecto a aquellas subdestrezas evaluadas tanto en la primera como en la segunda prueba de logro, observamos que solo respondió un ítem relativo a la categoría de *repetir o parafrasear información específica*. El desempeño de este aprendiz en esta prueba resulta difícil de explicar, especialmente si consideramos su desempeño en la primera prueba de logro y su respuesta a la mediación durante el procedimiento de EDC.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

A partir del análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC, advertimos que la única pregunta que este aprendiz no contestó con ninguna de las ayudas corresponde a la categoría de *determinar referentes*. De lo anterior deducimos que no parecía tener mayores dificultades con las subdestrezas incluidas en la primera prueba de logro. Además, detectamos diversas habilidades emergentes, puesto que en diversas oportunidades contestó una de las preguntas de forma independiente, pero requirió de una o dos ayudas para contestar la otra pregunta de dicha categoría.

Cualidades de la mediación eficaz

La respuesta de este aprendiz a la mediación recibida fue muy favorable. En lo que respecta a las estrategias de mediación, encontramos que durante la primera ronda del procedimiento de EDC las que resultaron efectivas fueron *centrar la atención del aprendiz en información específica del texto, indicar una estrategia para abordar el texto, parafrasear el enunciado en otras palabras y proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Esta última estrategia no siempre fue efectiva, como tampoco lo fue la referente a *proporcionar información clave del texto mediante una cita*. Durante la segunda ronda, el aprendiz respondió satisfactoriamente a la estrategia de *limitar el rango de posibles respuestas*.

Prueba inicial

Puntuación: 4 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos			X					X								X					X				

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 14 / 25

Puntuación con mediación: 18,75 / 25

Categoría		II.A.1		II.A.2	II.A.3	II.A.4					II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7						II.B.1.8	II.B.2.10		Scores				
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda																							X			0,25
	1ª ronda	X					X	X	X			X		X		X		X		X							4,5
	P. de logro		X		X	X				X	X		X		X		X	X		X		X	X		X	X	14
Mediated Score																									18,75		

Segunda prueba de logro

Puntuación: 5 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos					X		X			X	X											X			

Figura 42. Esquema resumen de desempeño del caso 16

Perfil del caso 17

Las calificaciones de este aprendiz en las pruebas administradas a lo largo del trimestre fueron muy similares: obtuvo diez puntos en la prueba inicial, doce puntos en la primera prueba de logro y once puntos en la segunda. En resumen, no aprobó ninguna de las pruebas. Además, su desempeño independiente parece indicar que este aprendiz no experimentó desarrollo de las destrezas de lectura a lo largo del trimestre. A continuación, describimos su desempeño en relación con las subdestrezas evaluadas en las pruebas mencionadas y en el procedimiento de EDC con el objeto de comprender mejor el proceso de desarrollo de este aprendiz.

Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Este aprendiz contestó todos o algunos de los ítems que corresponden a las siguientes categorías:

- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*
- *predecir a partir de información explícita,*
- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *reconocer definiciones y reconocer el propósito del autor.*

Con base en lo anterior, cabe suponer este aprendiz no tenía dificultades con las subdestrezas correspondientes al inicio del trimestre. Por el contrario, este aprendiz tuvo dificultades con las preguntas que involucran

- *reconocer relaciones de comparación-contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer inconsistencias textuales,*
- *reconocer la idea principal u oración temática*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

En la primera prueba de logro, este aprendiz consiguió contestar todos los ítems que requieren

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *reconocer definiciones,*
- *reconocer relaciones de comparación-contraste y*

- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

En cierta medida, también fue capaz de *repetir o parafrasear información específica y llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*. En cambio, no contestó ninguno de los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Este aprendiz respondió muy favorablemente a la mediación recibida durante la primera ronda del procedimiento de EDC. Esto se evidencia en el hecho de que haya contestado casi todas las preguntas que no contestó en la primera prueba de logro, excepto por aquellas que implican *reconocer clasificación*. En lo que respecta a esta subdestreza, el aprendiz requirió de las ayudas ofrecidas en la segunda ronda. La mediación recibida durante dicha ronda permitió que este aprendiz acertara una de las preguntas de dicha categoría, pero no ambas.

En la segunda prueba de logro, este aprendiz consiguió responder preguntas correspondientes a diversas categorías. Si nos centramos en aquellas subdestrezas que se evalúan tanto en la primera prueba de logro como en la segunda, encontramos que este aprendiz tuvo un desempeño muy similar en ambas pruebas, ya que en la segunda prueba de logro también consiguió

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Sin embargo, no pudo *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* ni *predecir a partir de información explícita*.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

En este caso, la subdestreza que resultó más compleja para este aprendiz fue: *reconocer clasificación*, no solo porque requirió de ayudas para los ítems correspondientes a esta categoría, sino también porque dichas ayudas no fueron suficientes para que pudiera responderlas todas. En lo concerniente a las habilidades emergentes, de acuerdo con la respuesta de este aprendiz a la mediación recibida como parte del procedimiento de EDC, detectamos tres subdestrezas: *determinar referentes, seleccionar el conector apropiado o el*

uso apropiado de un conector específico y predecir a partir de información explícita, puesto que no consiguió contestar ninguna pregunta de dichas categorías sin ayuda, pero logró hacerlo con la mediación recibida en la primera ronda de EDC.

Cualidades de la mediación eficaz

Las estrategias de mediación que resultaron eficaces durante la primera ronda fueron *centrar la atención del aprendiz* en información específica del texto, *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*, *indicar una estrategia* para contestar la pregunta y *parafrasear el enunciado*. Durante la segunda ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz no respondió favorablemente a las estrategias de *centrar la atención del aprendiz* ni a la de *ofrecer parte de la respuesta*.

Prueba inicial

Puntuación: 10 / 25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Aciertos	X		X			X		X						X	X	X	X	X				X			

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Puntuación real: 12 / 25

Puntuación con mediación: 18 / 25

Categoría		II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7							II.B.1.8	II.B.2.10		Scores					
Nº de ítem		2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Aciertos	2ª ronda																										0
	1ª ronda			X	X		X		X					X		X		X	X		X	X	X	X			6
	P. de logro	X	X			X		X		X	X	X	X			X			X					X	X		12
Mediated Score																										18	

Segunda prueba de logro

Puntuación: 11 / 25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7				II.B.1.8			II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11			
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Aciertos					X	X	X		X	X			X		X	X						X	X	X	

Figura 43. Esquema resumen de desempeño del caso 17

10.2 Análisis del desempeño global de los diecisiete aprendices

Con el objeto de complementar el análisis de los diecisiete casos por separado, presentamos el análisis del desempeño global del grupo en las tres pruebas de comprensión lectora y en el procedimiento de EDC. El análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices en las tres pruebas arrojó que la media de la prueba inicial fue 11,24 puntos, la media de la primera prueba de logro fue 12,59 puntos y la media de la segunda prueba de logro fue 12 puntos. De lo anterior se desprende que el desempeño global independiente de los aprendices se mantuvo por debajo de la calificación mínima aprobatoria a lo largo del trimestre. A continuación, presentamos el análisis de los datos a partir del esquema resumen del desempeño global de los diecisiete casos (ver figura 44).

10.2.1 Desempeño en las pruebas con relación a las subdestrezas evaluadas

Prueba inicial

A partir del desempeño de este grupo de aprendices en la prueba inicial encontramos que, al inicio del trimestre, la mayoría tuvo dificultades con todos los ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama,*
- *reconocer relaciones de comparación - contraste,*
- *reconocer clasificación,*
- *predecir a partir de información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

De las subdestrezas mencionadas, nos llama la atención que ninguno de los aprendices haya contestado ninguna de las preguntas que requerían *transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama*. Es cierto que uno de los contenidos de Inglés II es el uso de organizadores gráficos y diagramas, pero en el manual de lecturas de Inglés I hay actividades en las que los aprendices deben transcribir información de los textos a gráficos previamente elaborados. Suponemos que, entre otras posibles explicaciones, puesto que la prueba inicial se administró en línea, los aprendices no contaban con papel y lápiz para realizar un diagrama tentativo que les permitiera visualizar la respuesta esperada. A raíz de este resultado, durante la asignatura hicimos hincapié en el uso de organizadores gráficos como apoyo a la comprensión lectora.

Además de las categorías ya mencionadas, la mayoría de los aprendices tuvo dificultades con algunos ítems de las categorías siguientes:

- *reconocer definiciones,*
- *parafrasear información específica,*
- *responder preguntas sobre información especificada en el texto,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita,*
- *reconocer el propósito del autor y*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

Las únicas dos subdestrezas con las cuales la mayoría de los aprendices no pareció tener dificultades fueron las asociadas a las categorías siguientes:

- *reconocer inconsistencias textuales y*
- *reconocer la idea principal u oración temática*

Primera prueba de logro

Con base en el análisis del desempeño global de los aprendices en la primera prueba de logro, advertimos que la mayoría no acertó las preguntas de las categorías siguientes:

- *determinar referentes,*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Por ende, deducimos que la mayoría tuvo dificultades con las subdestrezas correspondientes.

La mayoría también experimentó dificultades con algunas de las preguntas de las siguientes categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Finalmente, del análisis del desempeño independiente de los aprendices en la primera prueba de logro se desprende que la mayoría no pareció tener dificultades con los ítems de las categorías siguientes:

- *reconocer definiciones y*
- *reconocer relaciones de comparación - contraste.*

Procedimiento de EDC

Con la mediación provista durante la primera ronda del procedimiento de EDC, todos los aprendices respondieron las preguntas categorizadas de la siguiente manera:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico y*
- *reconocer definiciones.*

Algunos aprendices necesitaron las ayudas de la segunda ronda para los ítems que requerían *reconocer relaciones de comparación - contraste*, pero al igual que en el caso de las subdestrezas mencionadas anteriormente, todos contestaron las preguntas de dicha categoría durante el procedimiento de EDC.

Durante la primera ronda, la mayoría de los aprendices contestó los ítems referidas a

- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Sin embargo, algunos requirieron la segunda ayuda para contestar las preguntas. En algunos casos, la mediación no fue suficiente para que consiguieran contestarlas. Las subdestrezas que supusieron mayores dificultades fueron:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Durante el procedimiento de EDC, la mayoría de los aprendices requirió de la mediación provista durante la segunda ronda, y en algunos de ellos no consiguieron contestar preguntas correspondientes a esas categorías.

Segunda prueba de logro

Durante la segunda prueba de logro, la mayoría de los aprendices tuvo dificultades para responder los ítems correspondientes a las categorías siguientes:

- *reconocer descripción.*
- *establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.*

La mayoría también experimentó dificultades con algunas preguntas de las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico*
- *repetir o parafrasear información específica*

- *reconocer secuencia (proceso y cronología)*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*
- *predecir a partir de información explícita*

Los ítems con los cuales la mayoría no pareció tener dificultades fueron:

- *reconocer causa-efecto,*
- *identificar la progresión lógica de un texto,*
- *reconocer el propósito del autor,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita y*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Al analizar el desempeño de los aprendices en búsqueda de evidencias de desarrollo con relación a las subdestrezas evaluadas en las dos pruebas de logro encontramos que, en comparación con la primera prueba de logro, se observa que un mayor número de aprendices consiguieron responder al menos algunos ítems correspondientes a las siguientes categorías:

- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *repetir o parafrasear información específica,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Cabe destacar que las primeras tres categorías que acabamos de mencionar coinciden con categorías en las cuales los aprendices contestaron todas las preguntas durante la primera ronda del procedimiento de EDC. Por lo cual, vemos que algunos aprendices consiguieron responder sin ayuda preguntas de categorías para las cuales antes requirieron de mediación. Nuestro análisis además arrojó que, durante la segunda prueba de logro, la mayoría de los aprendices no tuvo dificultades con cinco categorías diferentes, mientras que en la primera prueba de logro solo fueron dos.

10.2.2 Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

Con base en los datos obtenidos a través del procedimiento de EDC, reiteramos que los aprendices experimentaron dificultades con las subdestrezas relativas a las siguientes categorías:

- *determinar significado de vocabulario por contexto,*
- *determinar referentes,*
- *reconocer clasificación y*
- *predecir a partir de información explícita.*

Por lo tanto, el desarrollo de las subdestrezas asociadas a dichas categorías requeriría de un esfuerzo considerable. Esta idea se sustenta en el hecho de que la mayoría de los aprendices requirió de la mediación provista durante la segunda ronda del procedimiento de EDC para responder las preguntas correspondientes a estas categorías y, en algunos casos, las ayudas provistas no fueron suficientes ni adecuadas para que consiguieran responderlas acertadamente.

En lo que respecta a las habilidades emergentes reveladas mediante el procedimiento de EDC, identificamos las siguientes categorías:

- *reconocer definiciones*
- *reconocer relaciones de comparación – contraste*
- *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico,*
- *llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita*
- *predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.*

Las dos primeras, implican el reconocimiento de estructuras retóricas específicas y figuran en los objetivos específicos de Inglés II y en los contenidos que suelen estudiarse durante la primera mitad de la asignatura. Además, encontramos que los aprendices consiguieron responder todas las preguntas asociadas a estas categorías con las ayudas provistas durante el procedimiento de EDC. Por el contrario, las últimas tres, no implican el reconocimiento de estructuras retórica y, aunque forman parte de los objetivos y del temario de Inglés I, continúan practicándose y evaluándose a lo largo de todo el PLICT. De allí que también haya preguntas correspondientes a dichas categorías en la segunda prueba de logro. En dicha prueba, los aprendices muestran evidencias de desarrollo, pero no de dominio de estas.

10.2.3 Cualidades de la mediación eficaz

Según el análisis de nuestros datos, consideramos que las estrategias de mediación que resultaron más efectivas durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron:

- *parafrasear enunciado* (ítems N.º 7, 11 y 24),
- *proporcionar información mediante una paráfrasis* (ítems N.º 10 y 16),
- *centrar la atención del aprendiz* (ítems N.º 17 y 12) e
- *indicar una estrategia para responder la pregunta* (ítem N.º 4).

Estas ayudas —provistas mediante las versiones *hint*— resultaron eficaces puesto que todos los aprendices que no las habían contestado durante la prueba de logro, consiguieron

contestarlas con esa ayuda solamente. Aunque la ayuda provista para el ítem 12, no cumple esta condición, decidimos incluirla entre las instancias de mediación eficaz debido a la proporción de aprendices (78,5 %) que respondieron favorablemente a esta ayuda.

En lo que respecta a las versiones *clue*, encontramos que las estrategias de mediación que resultaron más eficaces durante la segunda ronda del procedimiento de EDC fueron:

- *proporcionar información (paráfrasis)* (ítems N.º 3, 18, 19 y 21),
- *centrar la atención del aprendiz* (ítems N.º 9 y 15) y
- *limitar rango de posibles respuestas* (ítem N.º 6).

Seleccionamos estas estrategias como las ayudas más efectivas durante la segunda ronda del procedimiento de EDC porque todos los aprendices que las recibieron consiguieron contestar las preguntas que no habían contestado en la ronda anterior. En esta oportunidad, hacemos una excepción con relación a la ayuda provista para el ítem 15 debido a la proporción de aprendices (80 %) que respondieron de manera favorable a dicha ayuda.

Nuestro análisis también nos permitió identificar algunas instancias en las que la mediación provista durante la primera ronda del procedimiento de ECD no resultó efectiva, considerando la respuesta de los aprendices.

- *centrar la atención del aprendiz* (ítems N.º 13 y 15)
- *proporcionar información (paráfrasis)* (ítems N.º 22 y 25) y
- *proporcionar información (cita)* (ítem N.º 5).

En el caso del ítem 22, solamente uno de los ocho aprendices (6 %) respondió correctamente la pregunta luego de recibir la mediación provista durante la primera ronda. En el caso de los ítems 15 y 25, dos de los doce aprendices (16 %) que requirieron ayuda acertaron dichas preguntas. En el caso de los ítems 13 y 5, dicha proporción fue tres de catorce (21 %) y cuatro de quince (26 %) respectivamente. Asimismo, algunas de las ayudas provistas durante la segunda ronda no resultaron muy eficaces, a juzgar por la proporción de aprendices que requirieron a la mediación de forma favorable. Nos referimos a las versiones *clue* de los ítems en los que empleamos las siguientes estrategias:

- *proporcionar información (paráfrasis)* (ítem N.º 5)
- *proporcionar información (cita)* (ítem N.º 25)
- *ofrecer parte de la respuesta* (ítem N.º 13)

Prueba inicial

Promedio: 11,24/25

Categoría	II.A.4				II.A.5		II.A.6		II.A.7	II.A.8	II.B.1.2		II.B.1.5	II.B.1.7				II.B.1.8	II.B.2.1	II.B.2.2			II.B.2.10	II.B.2.11	
Nº de ítem	10	12	15	20	9	24	1	21	16	11	4	8	3	5	13	22	25	2	17	7	14	18	6	19	23
Desaciertos	8	11	9	8	8	11	10	5	11	9	17	17	7	8	10	10	10	9	7	15	9	7	12	12	6
Aciertos	9	6	8	9	9	6	7	12	6	8	0	0	10	9	7	7	7	8	10	2	8	10	5	5	11

Primera prueba de logro y procedimiento de evaluación dinámica computarizada

Promedio prueba de logro: 12,59/25

Promedio procedimiento de EDC: 17,43/25

Categoría	II.A.1	II.A.2	II.A.3	II.A.4				II.A.6	II.A.7	II.A.8	II.B.1.7								II.B.1.8	II.B.2.10						
Nº de ítem	2	25	5	4	3	7	14	21	22	11	6	9	12	13	1	8	10	16	17	18	19	15	23	20	24	
Desaciertos	1	7	8				1		3				1	7	1	1						2	2	1		
Aciertos	2ª ronda		3	3		1			1	4		2	1	2	4	3					2	1	8	5		
	1ª ronda	6	2	4	11	8	9	9	9	1	1	2	7	11	3	6	4	5	9	4	7	7	2	8	9	4
	P. Logro	10	5	2	6	8	8	7	7	9	16	13	9	3	3	7	12	12	8	13	8	9	5	2	7	13

Segunda prueba de logro

Promedio: 12/25

Categoría	II.A.3		II.A.4			II.A.9		II.A.10		II.A.12	II.B.1.6	II.B.1.7						II.B.1.8		II.B.2.2	II.B.2.8	II.B.2.10	II.B.2.11		
Nº de ítem	4	20	13	21	22	5	16	3	9	10	17	7	8	11	12	23	24	1	19	25	18	6	2	14	15
Desaciertos	9	13	6	12	5	9	4	7	7	10	6	13	5	11	7	8	12	13	8	14	8	3	8	10	15
Aciertos	8	4	11	5	12	8	13	10	10	7	11	4	12	6	10	9	5	4	9	3	9	14	9	7	2

Figura 44. Esquema resumen de desempeño global de los diecisiete casos

10.3 Recapitulación

En este capítulo presentamos el análisis cualitativo del desempeño independiente y con ayuda de los aprendices llevado a cabo con el propósito de extraer información sobre su proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora en el marco del PLICT. A partir del análisis de los esquemas, desarrollamos los perfiles individuales sobre el proceso de desarrollo de cada aprendiz con relación a diversas subdestrezas involucradas en la comprensión lectora. Al examinar el desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC, identificamos las habilidades emergentes en cada caso. Contar con dicha información resulta clave, ya que permite trazar objetivos de desarrollo que respondan a las necesidades de cada aprendiz y orientar esfuerzos de enseñanza-aprendizaje individualizados.

Antes de comenzar nuestro análisis, decidimos no establecer comparaciones entre los casos, puesto que —como se corrobora en nuestros datos— la forma en la que se produce el desarrollo de la destreza general de comprensión lectora es individual, es decir, la ruta de cada aprendiz es diferente. No obstante, elaboramos un esquema resumen que muestra el desempeño global de los diecisiete casos y desarrollamos el perfil del grupo. Creemos que puede resultar útil para el docente contar tanto con el esquema, como con la descripción del proceso de desarrollo grupal. Conocer cuáles son las habilidades emergentes comunes y saber cuáles estrategias de mediación resultaron más efectivas constituye una herramienta valiosa a la hora de planificar acciones de enseñanza-aprendizaje idóneas.

A partir del análisis de la respuesta de los aprendices a la mediación provista, encontramos que las estrategias de mediación no resultaron provechosas en la misma medida para todos los aprendices. Esta es una consecuencia ineludible de adoptar un enfoque intervencionista con ayudas preelaboradas, de la cual éramos conscientes desde la fase de diseño del procedimiento de evaluación dinámica implementado. Por lo tanto, creemos que no hay mejores o peores estrategias de mediación, sino que estas pueden ser más o menos adecuadas. Para la elaboración de las ayudas tomamos en cuenta las características de los ítems (posibles dificultades y subdestrezas requeridas para contestarlos) y tuvimos presente el perfil general de los aprendices que cursan el PLICT.

11. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS APRENDICES SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE EDC

En este capítulo presentamos el análisis de las respuestas de los aprendices al cuestionario sobre su percepción con respecto al procedimiento de EDC. Antes, nos permitimos recordar que los aprendices se refieren al procedimiento de EDC como la AEI, ya que fue una actividad de evaluación individualizada, cuyas características dependieron del desempeño de cada aprendiz en la primera prueba de logro. A diferencia de la prueba inicial, cuyos resultados no incidieron en la calificación de los aprendices en la asignatura, la puntuación obtenida en las dos rondas del procedimiento de EDC (el *gain score*) sí se tomó en cuenta para el cálculo de la calificación final. Por ese motivo, algunos aprendices hacen referencia al procedimiento de EDC como “recuperativo”.

11.1 Percepción sobre los enunciados de las preguntas

Primero, analizamos las respuestas de los aprendices con respecto a los enunciados de las versiones *hint* y *clue*. Concretamente, nos interesaba saber si notaron diferencias entre los enunciados de los ítems de la prueba de logro y los de la primera ronda (versiones *hint*), así como si se percataron de que estos últimos eran diferentes a los enunciados de la segunda ronda (versiones *clue*). La figura 45 muestra la distribución de las respuestas a la pregunta “¿Notaste alguna diferencia entre las preguntas del primer examen parcial de Inglés II y las preguntas de la AEI?”.

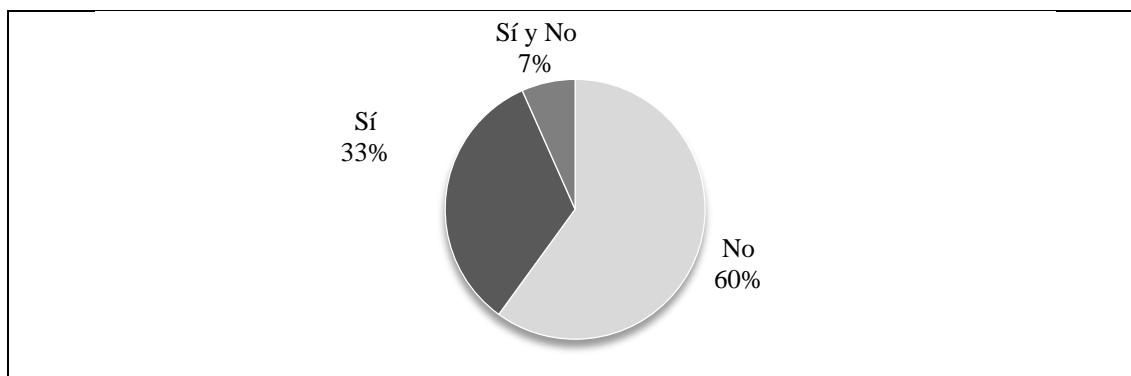


Figura 45. Respuestas de los aprendices sobre las diferencias entre las preguntas de la primera prueba de logro y las de la primera ronda del procedimiento de EDC.

El gráfico circular muestra que dieciocho (60 %) de los treinta (30) participantes indicaron que no notaron ninguna diferencia entre los enunciados originales y los de la primera ronda (versiones *hint*). Diez participantes (33 %) contestaron que sí notaron alguna diferencia entre las preguntas de la primera prueba de logro y las preguntas de la primera ronda de la AEI y dos participantes (7 %) respondieron ‘Sí’ y ‘No’ a esta pregunta.

Con relación a la pregunta “¿Notaste alguna diferencia entre las preguntas de la primera ronda de la AEI y las preguntas de la segunda ronda de la AEI?”, la figura 46 muestra que veintiún participantes (70 %) respondieron que no notaron diferencias entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda de AEI. Al comparar estas respuestas con las de la pregunta anterior, encontramos que catorce de estos aprendices tampoco habían notado diferencias entre las preguntas del parcial y las de la AEI; cinco, sí habían notado diferencias entre ellas; y los otros eran los dos participantes que antes contestaron ‘Sí’ y ‘No’.

La representación gráfica de la distribución de las respuestas a esta pregunta también muestra que nueve participantes (30 %) respondieron afirmativamente a la pregunta, es decir, reportaron que sí notaron diferencias entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda de la AEI. Cinco de ellos también habían contestado que notaron diferencias entre las preguntas del parcial y las de la primera ronda de la AEI, mientras que los otros cuatro, habían manifestado que no notaron diferencias entre las preguntas del parcial y las versiones *hint*.

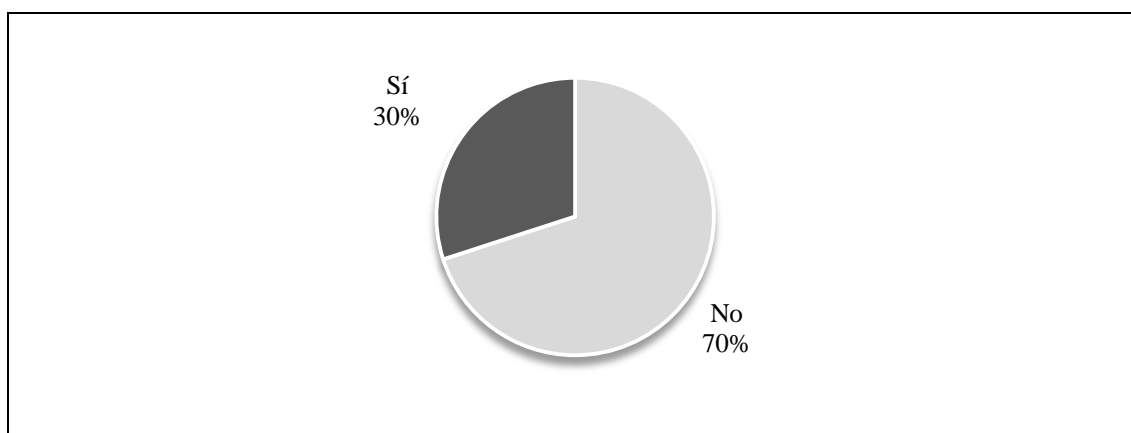


Figura 46. Respuestas de los aprendices a la pregunta sobre las diferencias entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda de la AEI.

Seguidamente, presentamos el análisis interpretativo de las respuestas de algunos de los participantes que afirmaron notar diferencias entre los enunciados de las pruebas y los de la AEI. Identificamos cada caso en la columna de la izquierda. En la columna derecha presentamos las respuestas de los aprendices tal como ellos las escribieron en la encuesta y en la celda inferior, presentamos nuestro análisis interpretativo de su respuesta.

Caso 1 **Respuesta del aprendiz:** eran algo mas concretas

Análisis interpretativo: Esta aprendiz contestó que sí notó diferencias entre las preguntas del parcial y las de la primera ronda, pero no expresó haber notado diferencias entre las preguntas de la primera y la segunda ronda. Si bien en su respuesta manifiesta que unas eran más concretas que las otras, no especifica cuáles le resultaron más concretas, si las de la prueba de logro o las de la primera ronda del procedimiento de EDC.

Caso 2 **Respuesta del aprendiz:** la diferencia más que todo fue por que en las AEI ya estaba preparado en las preguntas formuladas y el estudio de palabras que conocía, en las preguntas departamentales desconocía todo, además cada AEI tenía un enfoque pero en los parciales no encontraba el enfoque que veía durante cada clase y me costaba comprenderlo.

Análisis interpretativo: Este aprendiz también indicó que notó diferencias entre las preguntas del parcial y las de la primera ronda, y entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda. En cuanto al contraste que apreció entre las preguntas, por un lado, señala que la principal diferencia estaba en la preparación con la que él contaba para contestar las preguntas. Mientras que en la prueba de logro todos los textos le resultan nuevos en términos de contenido y de vocabulario, en el procedimiento de EDC, ya sentía que estaba preparado para contestar las preguntas. Este comentario es muy interesante, ya que un texto puede parecernos incomprensible en un momento dado, pero luego de documentarnos un poco, ese mismo texto puede resultarnos comprensible. Es decir, aunque la diferencia solamente estaba en la formulación de las preguntas, los textos también le resultaban diferentes. Por otro lado, expresa que en los parciales no encontraba “el enfoque que veía

durante cada clase”. En líneas generales, podemos interpretar que este aprendiz percibe un contraste entre lo que ocurre en clase y lo que ocurre en las pruebas parciales. De un modo más concreto, podríamos decir que su comentario revela la confusión que le genera no poder relacionar las actividades realizadas en clase con la forma en la que se evalúa la comprensión lectora en los parciales. De cualquier modo, no es transparente a qué se refiere con el “enfoque”, pero si lo interpretamos como la forma de abordar el texto o de centrar la atención en algún aspecto de este, lo que probablemente quiere decir es que en las clases tiene idea cómo abordar el texto y sobre aquello que se le pide, pero durante el parcial le resulta difícil determinarlo.

Caso 5 **Respuesta del aprendiz:** Las preguntas del parcial son más analíticas en cambio las preguntas del AEI son más parecidas al mundo cotidiano, podría considerarlas como preguntas de cultura general o que se tiene siempre un conocimiento previo al tema.

Análisis interpretativo: Este aprendiz expresó que las preguntas del parcial eran “más analíticas”, mientras que las preguntas de la AEI se parecen más “al mundo cotidiano”, y podrían considerarse preguntas de “cultura general” para las cuales cuenta con cierto conocimiento previo. Esta es una respuesta difícil de analizar. Con respecto a la cualidad que atribuye a las preguntas del parcial, lo que suponemos que quiso decir es que requieren de un análisis minucioso del texto por parte del lector. Sin embargo, no nos queda claro por qué opina que las preguntas de la AEI son “preguntas de cultura general”. Si bien es cierto que el planteamiento de las preguntas es diferente, los textos y las opciones de respuesta son los mismos. Es posible que este aprendiz, al igual que el anterior, se refiera al conocimiento previo sobre el tema y al hecho de estar familiarizado con el vocabulario. Es decir, es posible que durante el parcial sintió que debía analizar los textos en detalle, pero cuando se enfrentó a los ítems en la AEI, ya tenía conocimientos sobre el tema.

Caso 8 **Respuesta del aprendiz:** Planteamiento

Análisis interpretativo: Este aprendiz indica de forma elocuente que la diferencia entre las preguntas del parcial y las de la AEI era la manera en la

que están planteadas. Es decir, señala que se dio cuenta de que los ítems no eran exactamente iguales, pero no indica en qué se diferencia el planteamiento de las preguntas.

Caso 11 **Respuesta del aprendiz:** Las preguntas en la AEI estaban un poco mas complementadas y ayudaba a entender mejor lo que se pedía.

Análisis interpretativo: De la respuesta de este aprendiz, podemos extrapolar que, en su opinión, las preguntas de la AEI aportaban un poco más de información que las preguntas del parcial. Este comentario se ajusta al objetivo que pretendíamos al intervenir los enunciados de los ítems. Al reformular los enunciados, en muchos casos añadimos información para orientar mejor a los aprendices. Por lo tanto, nos resulta interesante que este aprendiz haga referencia a la idea de “complementar” para describir la diferencia entre las preguntas del parcial y las de la AEI. Además, este aprendiz expresa que esto contribuyó “a entender mejor lo que se pedía”. Es decir, que la manera en la que estaban formuladas las preguntas le ayudó a entender mejor en qué consistía la tarea que se le planteaba en el ítem original.

Caso 13 **Respuesta del aprendiz:** la dinámica para responder las preguntas causo errores en mi AEI

Análisis interpretativo: Este aprendiz contestó que sí notó diferencias entre las preguntas del primer parcial y las de la AEI, pero no explica en qué consisten esas diferencias. Solo señala que tuvo dificultades técnicas a la hora de responder las preguntas. A raíz de este comentario, revisamos el desempeño de este aprendiz durante las AEI y constatamos que respondió más preguntas en las pruebas administradas a través del ordenador (15 preguntas) que durante la prueba de logro (8 preguntas) administrada con papel y lápiz. Esto no descarta que efectivamente haya experimentado problemas técnicos durante la AEI, pero dichos inconvenientes no parecen haber tenido un efecto negativo notable en su desempeño.

Caso 14 **Respuesta del aprendiz:** El aei solo tenia las preguntas fallidas del primer parcial

Análisis interpretativo: La diferencia que señala este aprendiz es que en la primera ronda solo se incluyeron los ítems que no había contestado correctamente en el parcial. No obstante, no indica que haya apreciado diferencias entre los enunciados que aparecieron en ambas pruebas.

Los comentarios de los aprendices que respondieron de forma afirmativa y negativa a la primera pregunta de la encuesta nos aportan más información sobre su percepción.

Caso 7 **Respuesta del aprendiz:** No estoy seguro, pero creo que no hubo diferencia, caso contrario al de la segunda ronda.

Análisis interpretativo: Este aprendiz respondió que no notó diferencias entre las preguntas del parcial y las de la primera ronda, pero luego comentó que no estaba seguro de su respuesta, y lo reitera indicando “creo que no”. Sin embargo, sí manifiesta haber notado diferencias entre las preguntas de la primera ronda y la segunda, mas no explica en qué consisten esas diferencias. La percepción de este aprendiz se asemeja a algunos comentarios durante la segunda validación de experto. Específicamente, con relación a la progresión entre el ítem original y la versión *hint*. Posiblemente, en algunos casos la diferencia es tan sutil que apenas se aprecia. También es cierto que los enunciados de las versiones *clue* tienden a ser más largos que los de las versiones *hint*. Es posible que esto haga que las diferencias en la formulación de los enunciados resulten más acusadas.

Caso 6 **Respuesta del aprendiz:** no había diferencia ya que era preguntas muy parecidas

Análisis interpretativo: Esta respuesta resulta contradictoria, ya que por un lado indica que “no había diferencia” entre las preguntas, pero luego señala que eran “parecidas”, es decir, que no eran exactamente iguales. De cualquier forma, en su comentario no especifica cuál era la diferencia, por mínima que fuese.

Caso 10 **Respuesta del aprendiz:** eran similares a las de AEI pero con un poco mas de dificultad

Análisis interpretativo: Esta estudiante sí expresó que encontró diferencias entre las preguntas del parcial y las preguntas de la AEI. Según su respuesta, las preguntas del parcial le resultaron más difíciles que las de la AEI. Por otro lado, no manifiesta haber notado diferencias entre las preguntas de la primera y de la segunda ronda del procedimiento de EDC.

11.2 Percepción sobre la forma en la que les ayudó la EDC

Los aprendices describieron diferentes maneras en las que la EDC (AEI) les ayudó a responder correctamente preguntas que no habían contestado o que no habían acertado en la prueba de logro. A partir del análisis de sus respuestas, identificamos cinco aspectos del procedimiento de EDC que, según los aprendices, contribuyeron a su desempeño. Consideramos oportuno advertir que, aunque algunos aprendices solo señalan una razón concreta, en algunos casos encontramos más de una. Presentamos las respuestas de los aprendices y nuestro análisis agrupados según los cinco aspectos mencionados:

11.2.1 Estar familiarizados con el texto o con la pregunta

Caso 4 **Respuesta del aprendiz:** Gracias a que ya habia visto la pregunta pense mejor en que contestar

Análisis interpretativo: Este aprendiz opina que le resultó útil haber leído los ítems durante la prueba de logro. Probablemente esto quiere decir que cuando los leyó por primera vez, solo entendió el contenido del texto en cierta medida o de forma superficial, pero no pudo analizar la información lo suficiente como para contestar las preguntas de forma correcta. Cuando abordó nuevamente los textos durante el procedimiento de EDC, contaba con esa información (conocimiento previo) y pudo considerar (“pensar”) mejor su respuesta.

Caso 5 **Respuesta del aprendiz:** Creo que realizar el parcial me ayudó mucho al realizar el recuperativo, ya que contaba con un análisis más a fondo del texto

que conteste de forma incorrecta en el departamental y por ende saber con mas exactitud la respuesta más acertada.

Análisis interpretativo: Este aprendiz hace referencia al efecto positivo de haber leído los textos durante el parcial. Conocer el contenido de los textos, además de saber que su escogencia anterior no fue la correcta le permitieron reconsiderar el ítem. La AEI o el “recuperativo”, como él lo denomina, no le planteó la necesidad de leer un texto nuevo, sino de volver a analizar un texto que ya conocía y, por ende, pudo llevar a cabo un análisis más a fondo. Además, al ser consciente de que su respuesta en la prueba no era la correcta, este procedimiento lo llevó a reflexionar sobre su propio desempeño. En ese sentido, la AEI constituye una oportunidad para la autoevaluación.

Caso 11 **Respuesta del aprendiz:** Ya que al salir del parcial me tome el tiempo de recordar las preguntas en las cuales probablemente me equivoque, con esto busque la información del tema para releer y reforzar, y al salir en la AEI las preguntas erróneas ya estaba mas preparado para contestar de forma correcta.

Análisis interpretativo: Esta respuesta nos revela una estrategia de aprendizaje que este aprendiz puso en práctica una vez culminada la prueba de logro. Luego del examen, intentó recordar aquellas preguntas de cuyas respuestas no estaba seguro. Al emplear el adverbio ‘probablemente’ deja ver que no sabía con exactitud en cuáles preguntas falló, pero a lo mejor recordó cuáles ítems le resultaron más difíciles. También es posible que se refiera a aspectos específicos que se le quedaron grabados por haberlos considerado detenidamente durante la prueba. El tiempo que dedicó a recordar qué dificultades experimentó para luego resolver sus propias dudas fue lo que le ayudó durante la AEI. En otras palabras, este aprendiz puso la prueba de logro al servicio de su aprendizaje. Para su sorpresa, su estrategia dio frutos cuando tuvo la oportunidad de contestar las versiones de los ítems del parcial.

Caso 12 **Respuesta del aprendiz:** Al salir del parcial lei algunos terminos que no conocia o recordaba y cuando aparecieron nuevamente, estaba mas clara

Análisis interpretativo: Esta respuesta es similar a la del caso que acabamos de analizar. Esta aprendiz reporta que, después de la prueba de logro, consultó el significado de términos que ella desconocía o no recordaba. Ella considera que contar con esa información le ayudó a la hora de contestar las preguntas de la AEI.

Caso 1 **Respuesta del aprendiz:** me prepare un poco mas en cuanto al vocabulario

Análisis interpretativo: En este caso, la aprendiz también señala que le ayudó haberse “preparado” con relación al vocabulario. Sin embargo, no señala en qué consistió esa preparación. No sabemos si se dedicó a aprender parte del vocabulario que recordaba haber encontrado en los ítems del parcial o si se refiere a esfuerzos sistemáticos para aprender vocabulario en general con el propósito de mejorar su habilidad para comprender textos de carácter técnico y científico en inglés.

11.2.2 Poder reconsiderar su respuesta anterior

Caso 6 **Respuesta del aprendiz:** me ayudó porque así ví cuáles fueron mis errores y con la ayuda de la profesora corregirlos

Análisis interpretativo: A juzgar por su respuesta, la AEI le brindó la ocasión de darse cuenta de los errores que cometió durante la prueba de logro. Una vez que identificó cuáles fueron sus errores, las ayudas le resultaron útiles para corregirlos. En este caso la AEI se convierte en una oportunidad de fijarse en lo que no entendieron o en aquello que antes no consideraron, pero sobre todo se trata de una oportunidad para analizar su propio desempeño.

Caso 7 **Respuesta del aprendiz:** Si recordaba qué respondí en el parcial, y las opciones eran las mismas, era como si en realidad tuviera que elegir entre dos opciones. Aún así para llegar a la respuesta correcta tenía que entender el texto, cosa que no siempre sucede.

Análisis interpretativo: Este estudiante considera que, en algunos casos, le ayudó el hecho de recordar la opción que había escogido como respuesta durante la prueba de logro. Al contar con esa información se reduce el número

de opciones de tres a dos y, por consiguiente, aumenta la probabilidad de que acierte la respuesta. Sin embargo, el aprendiz aclara que “eso no siempre sucede”, ya que dicha información no basta para contestar de manera correcta. Para ello debe comprender el texto. Este último comentario es muy importante, ya que revela que no se trata de descartar opciones, sino de reconsiderar su respuesta y sacar provecho de las dificultades experimentadas en la prueba.

Caso 17 **Respuesta del aprendiz:** Pude saber cuál era mi error y las repuestas incorrectas y además autocorregirme y tener el bono extra sabiendo que me había equivocado y a la vez pude aprender y aclarar la redacción

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que el procedimiento de EDC le ayudó de diversas maneras. En primer lugar, le permitió identificar aquellas preguntas en las que se había equivocado. En segundo lugar, pudo darse cuenta de sus errores al analizar aquellas preguntas en las que falló. En tercer lugar, valora la posibilidad de corregir sus propios errores.

Adicionalmente, esta actividad representó una puntuación adicional a pesar de haberse equivocado. Por lo general, los errores se penalizan, pero en este caso suponen la posibilidad de aprender de ellos y superarlos. Por último, no nos queda claro a qué se refiere exactamente con “pude aprender y aclarar la redacción”. Es posible que con “la redacción” se refiera a la forma en la que están escritos los textos, pero no lo sabemos.

11.2.3 Contar con tiempo suficiente para contestar

Caso 9 **Respuesta del aprendiz:** En el parcial son muchos párrafos, y algunos son muy largos. No me alcanzo el tiempo

Análisis interpretativo: Este aprendiz no indica directamente cuál fue el factor que le ayudó durante la AEI, sino que alude a la cantidad y a la extensión de los textos como impedimento para responder las preguntas dentro del tiempo estipulado para la prueba. Por eso interpretamos su respuesta como una indicación de que el tiempo establecido para realizar la prueba no es suficiente para leer los textos, ya que son muchos y algunos son muy extensos.

Caso 13 **Respuesta del aprendiz:** porque me tome mas tiempo para responder ante las preguntas en las cuales no pude reconocer en el parcial.

Análisis interpretativo: Este aprendiz expresa que la AEI le permitió dedicar más tiempo a aquellos ítems que no pudo responder correctamente durante la prueba de logro. Se podría deducir que la duración de la prueba no le resulta suficiente para poder analizar cabalmente todos los ítems, pero también es posible que durante la prueba, el aprendiz haya decidido dedicar más tiempo a las preguntas que consideraba que podía contestar acertadamente y, a las que le resultaban más complejas o más largas, les dedicó menos tiempo. En otras palabras, este aprendiz resalta la idea de que la AEI fue una oportunidad para leer con mayor detenimiento las preguntas que no acertó en la prueba, porque probablemente entonces no les dedicó el tiempo que ameritaban.

Caso 15 **Respuesta del aprendiz:** si contesté preguntas correctamente porque tuve el tiempo suficiente para contentar las preguntas de la AEI que eran extensas, cosa que casi no pude hacer en el examen departamental

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que durante la AEI contó con el tiempo necesario para poder contestar las preguntas, cosa que no ocurrió en la prueba estática. Este estudiante agrega que los ítems le resultan extensos. De allí que probablemente el tiempo que dura la prueba le parece insuficiente para leer, comprender, analizar y contestar todos los ítems que la conforman.

Caso 3 **Respuesta del aprendiz:** Tener más tiempo para analizarlas. Y no tener los nervios de estar en un parcial que muchas veces ocasiona que el estudiante por los mismos nervios no analice bien las respuestas.

Análisis interpretativo: Según este aprendiz, lo que le ayudó fue contar con más tiempo y no sentirse nervioso. Con relación al tiempo, considera que este es insuficiente para analizar los ítems. Además, indica que los nervios que experimenta durante la prueba le impiden analizar bien las respuestas. Puesto que se refiere a las respuestas, esto último podría interpretarse de dos formas diferentes: De un modo general, implicaría que, a causa de los nervios, no pudo abordar de manera adecuada los ítems en su totalidad (comprender el texto,

entender lo que indica el enunciado y analizar las opciones). De un modo más específico, podría significar que los nervios le dificultan comparar las opciones con suficiente detalle como para comprender las diferencias entre ellas y decidirse por la que responde la pregunta de forma correcta.

11.2.4 Factores emotivos

Caso 14 **Respuesta del aprendiz:** Comprendimos de que trataba la pregunta con mas calma y menos presión. Eso siempre ayuda en un buen aprendizaje

Análisis interpretativo: Este aprendiz hace referencia a factores emotivos que pueden incidir sobre el desempeño de los estudiantes durante una prueba. A partir de su respuesta podemos deducir que durante la AEI se sentía más tranquilo y más confiado. Las condiciones de administración le permitieron comprender mejor los ítems y eso contribuyó a que pudiera contestar correctamente preguntas que antes había fallado. Resulta interesante el uso del plural en “comprendimos”, ya que no habla a título personal. Con esto parece indicar que este factor no solo lo ayudó a él, sino también a sus compañeros.

Esto tiene sentido, ya que como hemos comentado anteriormente, las condiciones de administración de las pruebas de logro pueden ser intimidantes. Además, es lógico que sientan presión debido a las posibles consecuencias que puede tener su desempeño en dichas pruebas en su futuro académico.

Caso 16 **Respuesta del aprendiz:** Considero que la falta de presión en la revisión de las preguntas y respuestas, para contestar acertadamente fue algo que me hizo sentir mas cómodo, también influyo que al momento de ir a las evaluaciones de AEI ya estaba mejor preparado en los aspectos de como serian las preguntas y sus estructuras.

Análisis interpretativo: Este estudiante manifiesta dos maneras en las que la AEI le ayudó a contestar correctamente. La primera es que no sentía presión al revisar los ítems, por lo que se sintió más cómodo al responder las preguntas. La otra razón que menciona es el hecho de que estaba familiarizado con la dinámica de la prueba, su estructura y cómo eran las preguntas. A partir de

este comentario se puede deducir que, para el momento en que este estudiante presentó la prueba parcial, no había presentado una prueba de logro del PLICT. Esto es posible si el aprendiz no cursó Inglés I, bien sea por haber sido ubicado en Inglés II a través de la prueba de ubicación administrada al inicio del curso o porque ingresó al grado a través de un proceso de equivalencia en el cual le convalidaron la primera asignatura del PLICT.

Caso 2 **Respuesta del aprendiz:** pocas palabras que aprender con un enfoque y menos densos los contenidos, además sinceramente llegaba un punto que contestaba al azar porque la mente se me agotaba.

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que el hecho de que tuvo que aprender pocas palabras le ayudó a contestar correctamente. Suponemos que esto quiere decir que ya conocía la mayoría de las palabras. Además, opinó que los contenidos eran menos densos, a pesar de que los textos eran los mismos. También admitió que ante el agotamiento que le produce responder la prueba de logro, opta por contestar de forma aleatoria. No precisa qué aspecto de la prueba le resulta agotador, pero pensamos que el esfuerzo que debe hacer durante la prueba, el cual resulta en fatiga, es un indicio de lo difícil que le debe resultar comprender los textos y responder las preguntas.

11.2.5 Características de las preguntas

Caso 8 **Respuesta del aprendiz:** La forma de la pregunta

Análisis interpretativo: Este aprendiz atribuye el hecho de haber contestado correctamente las preguntas que no contestó en la prueba de logro a “la forma de la pregunta”. No señala ningún otro factor, solo al hecho de que el planteamiento de la pregunta era distinto.

El aprendiz que identificamos como el caso 10 contestó de la siguiente manera: “es simple, me ayudaban a prepararme para enfrentar el parcial de una manera optima y eficiente”. Su respuesta no encaja en ninguna de las categorías anteriores, ya que no parece referirse a la forma en que la AEI le ayudó a contestar las preguntas de la primera prueba. Además, resulta difícil de interpretar, ya que solo podemos hacer conjeturas sobre

aquello que le ayudó. Pensamos que es posible que se refiera a las actividades realizadas en el marco de la asignatura o a las dos rondas del procedimiento de EDC.

Antes de continuar, nos gustaría hacer dos aclaratorias. La primera es que cuando calculamos la duración de las pruebas personalizadas para la primera y segunda ronda del procedimiento de EDC, tomamos como referencia el tiempo disponible por pregunta durante las pruebas de logro. Por lo tanto, durante el procedimiento de EDC, los aprendices no contaron con más tiempo por pregunta que en las pruebas de logro. No obstante, algunos comentaron que les ayudó tener más tiempo para contestar. Nuestra explicación en relación con esta percepción es que, habiendo leído los ítems durante la prueba de logro, no escogieron la opción correcta o no tuvieron tiempo suficiente para responderlos, pero ya contaban con un primer acercamiento al texto. El tiempo que invirtieron antes, les ayudó a responder más rápido esas preguntas durante el procedimiento de EDC y, por eso perciben que tuvieron más tiempo para contestar. También es posible que, al sentir menos presión, perciban que el tiempo no transcurre tan de prisa como en las pruebas de logro. En segundo lugar, consideramos importante aclarar que cuando los aprendices presentaron la prueba de logro, no sabían que se llevaría a cabo el procedimiento de EDC. Por ende, tampoco podían saber que este incluiría las preguntas que no contestaron correctamente en el parcial.

A partir del análisis de las respuestas con respecto a las diversas maneras en las que el procedimiento de EDC ayudó a los aprendices, notamos que hay un elemento que subyace a todas ellas. Se trata de la idea de contar con la oportunidad de volver a analizar los ítems que no acertaron en la primera prueba de logro o que no tuvieron tiempo de contestar por falta de tiempo o por la fatiga que les produce presentar estas pruebas. Mientras que algunos aprendices resaltaron el hecho de que pudieron analizar en qué se equivocaron, otros valoraron positivamente el no sentirse nerviosos, agobiados o apresurados. Algunos expresaron que les ayudó contar con conocimientos sobre el vocabulario o sobre el tema tratado y otros apreciaron que la pregunta estuviese planteada en otros términos. Aunque cada uno valoró aspectos diferentes, en el fondo están sacando provecho de la posibilidad de volver a abordar el texto e intentar comprenderlo mejor en esta ocasión.

Una reflexión que extraemos de nuestro análisis es que las respuestas de los aprendices tienen dos caras. Por el anverso, nos muestran las formas concretas en las que ellos

consideran que les ayudó el procedimiento de EDC, es decir, nos dejan ver los beneficios de su implementación a partir de las pruebas de logro del PLICT. Por el reverso, sus respuestas nos revelan aquellos factores que los aprendices perciben como dificultades o impedimentos para comprender los textos y contestar las preguntas durante las pruebas de logro. En ese sentido, el procedimiento de EDC no solo supone proveer la mediación adecuada, en términos de ayudas concretas para que los aprendices consigan realizar la tarea, sino que también debe procurar las condiciones óptimas para que lo logren. De allí que, las respuestas que hemos analizado constituyen una evidencia de que el procedimiento de EDC implementado parece haber conseguido ambos propósitos.

Otra reflexión que surge de nuestro análisis sobre la percepción de los aprendices en relación con el procedimiento de EDC es la similitud entre lo que manifiestan los aprendices en sus respuestas y lo que ocurre en las tutorías de revisión de prueba, durante las cuales se pretende que los aprendices constaten qué preguntas respondieron de forma incorrecta, revisen nuevamente los textos correspondientes para tratar de comprender en qué se equivocaron y que intenten dar con la respuesta correcta de forma autónoma o con la ayuda del docente. Dicho de otra manera, el propósito de llevar a cabo las revisiones de las pruebas se asemeja al propósito de la evaluación dinámica. No obstante, no equiparamos la forma en la que se producen ambas actividades, ya que como indicamos en su momento, no existe un protocolo establecido sobre la manera de conducir la revisión de pruebas, mientras que un procedimiento de evaluación dinámica debe cumplir ciertas condiciones, como la sistematicidad y la contingencia de la mediación provista.

11.3 Percepción sobre la conveniencia de implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas del PLICT

El propósito de la quinta pregunta era explorar en qué medida consideraban los aprendices que merece la pena implementar el procedimiento de EDC en otros niveles del programa de lectura en inglés. A continuación, presentamos y analizamos sus respuestas.

Caso 1 **Respuesta del aprendiz:** en buena medida ya que en mi caso fue de gran ayuda.

Análisis interpretativo: Con base en su experiencia, esta aprendiz considera que incorporar esta actividad en otras asignaturas del programa sería muy conveniente, puesto que en su caso fue de gran ayuda.

Caso 3 **Respuesta del aprendiz:** Me parece importante incorporarlos porque se le da una nueva oportunidad al estudiante de recuperar nota.

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que es importante incorporar esta actividad en otras asignaturas del PLICT puesto que brinda la posibilidad a los aprendices de mejorar su calificación. Lo interesante de su afirmación es que da por descontado que el desempeño de los aprendices mejorará si se les brinda la oportunidad de volver a intentar aquellas preguntas que no acierten o que no contesten en la prueba de logro.

Caso 4 **Respuesta del aprendiz:** Medianamente como ayuda para los estudiantes

Análisis interpretativo: A pesar de que no lo expresa como algo indispensable, este aprendiz considera que en cierta medida conviene incorporar el procedimiento de EDC como una manera de ayudar a los aprendices. Su respuesta parece indicar que la actividad le resulta beneficiosa para los aprendices.

Caso 5 **Respuesta del aprendiz:** Pienso que la AEI, debería irse incorporando progresivamente de acuerdo a los resultados positivos que dicha evaluación vaya arrojando, puesto que es una herramienta que a modo personal es de gran ayuda, no hay nada más gratificante que realizar una evaluación y saber inmediatamente en que fallaste y cómo saliste.

Análisis interpretativo: Aunque este aprendiz valora positivamente la actividad, sugiere que su implementación en otras asignaturas del PLICT se realice de forma progresiva y tomando en cuenta los resultados obtenidos mediante su uso. Indistintamente de cómo haya sido su desempeño, este aprendiz opina que resultó una herramienta muy útil puesto que ofrece información valiosa sobre su desempeño de forma inmediata.

Caso 7 **Respuesta del aprendiz:** Pienso que debería considerarlo el profesor de la asignatura, tomando en cuenta el desempeño del estudiante en los quizzes y los resultados obtenidos en el parcial, probablemente el estudiante se estresa en el parcial o no tiene una lectura rápida y por ello no se desempeña tan bien como en otras evaluaciones.

Análisis interpretativo: Este aprendiz manifiesta que la incorporación de esta actividad queda a discreción del docente. Además, sugiere que el docente compare el desempeño de los aprendices en las pruebas de logro y en las otras evaluaciones realizadas. Se deduce que, a partir de dicha comparación, el docente podrá darse cuenta de que algunos aprendices no se desempeñan de forma óptima en las pruebas estandarizadas por diversos factores, tales como los nervios o las limitaciones de tiempo. De algún modo, parece estar justificando que se incorpore la evaluación dinámica con el fin de brindar una oportunidad a los aprendices que muestran un buen desempeño en evaluaciones menos formales, tales como las pruebas cortas elaboradas por el docente.

Caso 8 **Respuesta del aprendiz:** Ayuda porque las preguntas están planteadas de forma distinta.

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que esta actividad resulta beneficiosa para los aprendices gracias a que “las preguntas están planteadas de forma distinta”. A partir de esta opinión, deducimos que considera que merece la pena su implementación.

Caso 9 **Respuesta del aprendiz:** Me parece que si merece la pena, ya que da la oportunidad de recuperar puntos para tener mejor nota en la materia

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que merece la pena incorporar esta actividad, pero se centra en el hecho de que esta actividad ofrece la posibilidad de obtener una calificación más alta en la asignatura. No comenta sobre los beneficios pedagógicos que puede tener la actividad, sino sobre su efecto en el rendimiento.

Caso 10 **Respuesta del aprendiz:** muy útil para aprender

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que merece la pena incorporar esta actividad porque resulta “muy útil para aprender”. Estas escasas palabras expresan mucho, ya que el aprendiz opina que esta actividad puede contribuir a que los aprendices alcancen el objetivo de la asignatura: aprender.

Caso 14 **Respuesta del aprendiz:** Se debe incluir. Ayuda en el aprendizaje y por lo tanto en el rendimiento del estudiante

Análisis interpretativo: Este estudiante considera que se debe incorporar esta actividad en otros cursos dadas las ventajas que ofrece: contribuye al aprendizaje y, como consecuencia de ello, incide en el rendimiento de los aprendices.

Caso 15 **Respuesta del aprendiz:** De la misma manera que en este curso, llevando a cabo cuestionarios que estén a nivel del curso de inglés que se esté dictando, esto nos ayuda a fortalecer más la lectura y escritura del idioma

Análisis interpretativo: Este aprendiz considera que se debería llevar a cabo del mismo modo que se realizó en esta oportunidad. Su comentario resalta la idea de tomar en cuenta el nivel de inglés que se está impartiendo para ayudar a los aprendices a desarrollar las destrezas de lectura. Además, considera que su implementación también puede contribuir al desarrollo de las destrezas de escritura.

Caso 17 **Respuesta del aprendiz:** Cuando nos equivocamos y tenemos la oportunidad para corregir los errores y no perder puntos y nos lleva a tener una mejor nota

Análisis interpretativo: La respuesta de este aprendiz parece indicar que considera que merece la pena incorporar esta actividad como un recuperativo. Considera que su implementación permite corregir las faltas que hayan cometido. Así, esta actividad además sirve para recuperar puntos y mejorar la calificación.

En resumen, varios aprendices señalan que sí merece la pena implementar el procedimiento de evaluación en otras asignaturas del PLICT e indican en qué medida conviene su implementación. Unos aprendices opinan sobre las circunstancias concretas

en las que se debe implementar (p. ej. cuando el desempeño de los aprendices no se corresponda con el de otras evaluaciones). Algunos resaltan los efectos positivos de su incorporación sobre el rendimiento y las calificaciones de los aprendices, mientras que otros justifican la adopción de esta práctica en su incidencia sobre los procesos de aprendizaje. Las respuestas de algunos aprendices fueron ambiguas y en otros casos era evidente que estaban refiriéndose a otra cosa y no sobre la utilidad de incorporar la EDC en otras asignaturas del curso. Por estas razones, analizaremos sus respuestas como si correspondieran a la sexta pregunta, de cuyas respuestas nos ocupamos en el siguiente subapartado.

11.4 Comentarios adicionales de los aprendices

En esta parte presentamos las respuestas a la última pregunta de la encuesta, en la cual invitamos a los aprendices a añadir cualquier comentario que desearan. En primer lugar, analizamos la respuesta de un aprendiz que retoma una idea muy específica sobre las pruebas de logro.

Caso 16 **Respuesta del aprendiz:** La relación de tiempo en cuanto a la cantidad de preguntas en cuando a los parciales departamentales me pareció corto.

Análisis interpretativo: Anteriormente, este aprendiz comentó que durante la AEI se sintió más cómodo por la falta de presión y por estar más familiarizado con la estructura de la prueba que durante el parcial. Este comentario acerca de la duración de las pruebas complementa sus respuestas anteriores, ya que deja ver que no le parece suficiente el tiempo estipulado para responder las preguntas que componen las pruebas de logro. Su percepción concuerda con la de otros participantes cuyas respuestas ya hemos analizado.

Aprovechamos este comentario sobre la duración de la prueba de logro para volver a ofrecer algunos datos puntuales que permiten tener una idea sobre la relación entre la extensión de la primera prueba de logro y su duración. El cuadernillo de la prueba consta de 2346 palabras. Al dividir esa cantidad entre los veinticinco ítems que conforman la prueba, obtenemos un promedio de unas noventa palabras por ítem. De hecho, el ítem

más corto de esta prueba tiene cuarenta y cuatro palabras, mientras que el más largo consta de doscientas dieciséis palabras. En cuanto a la duración, el tiempo estipulado para contestar la prueba es noventa minutos. Una vez más, si dividimos dicha cantidad entre los veinticinco ítems, obtenemos un promedio de un poco más de tres minutos y medio por ítem (216 segundos).

Con relación a la percepción de los aprendices sobre la duración de las pruebas, solo nos interesa añadir que el hecho de que consideren que el tiempo es insuficiente puede ser un indicio de su nivel de desarrollo de las destrezas de comprensión lectora. Específicamente, podría indicar que aún no han conseguido automatizar procesos que deben producirse de forma automática o que no cuentan con el umbral lingüístico necesario como para leer con mayor fluidez. Estos factores inciden en la comprensión lectora, puesto que consumen parte de la capacidad de memoria, del tiempo y del esfuerzo requerido para comprender el contenido del texto.

Las siguientes respuestas corresponden a un grupo de aprendices que expresaron satisfacción sobre diversos aspectos de la asignatura.

Caso 5 **Respuesta del aprendiz:** De verdad que la AEI me pareció muy excelente en ID1112, puesto que depende del esfuerzo y la dedicación de cada persona estudiando individualmente, me gustaría que lo implementaran en los tres cursos.

Análisis interpretativo: La respuesta de este aprendiz comienza con una valoración positiva de la incorporación de la AEI en Inglés II (ID1112 es el código de la asignatura). Sin embargo, el resto de su comentario hace pensar que no se está refiriendo al procedimiento de EDC, sino a la modalidad en línea de la asignatura, debido a que menciona la dedicación y el esfuerzo individual de cada aprendiz. Las asignaturas del PLICT se realizan presencialmente, pero diversos factores, tales como la falta de profesores, han obligado a adoptar la modalidad mixta y en línea para atender la demanda de las asignaturas. Por eso no sabemos si el aprendiz se refiere a la implementación de la AEI o de la

enseñanza en línea. En cualquier caso, expresa su deseo de que se implemente en los otros cursos del PLICT.

Caso 6 **Respuesta del aprendiz:** me parece muy importante ya que es una práctica constante que se realiza ayudando al entendimiento de la materia

Análisis interpretativo: Este aprendiz opina que la incorporación de la AEI es muy importante puesto que contribuye a practicar y ayuda a entender los contenidos de la asignatura. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, el hecho de que haga referencia a la “práctica constante” nos induce a pensar que podría estarse refiriendo en general a las actividades realizadas en a lo largo del período, incluida la AEI.

Caso 11 **Respuesta del aprendiz:** En gran medida, ya que es una herramienta que permite el estudio y la práctica a distancia, sin necesidad de imprimir la guía que resulta muy costosa.

Análisis interpretativo: Al igual que en los otros casos analizados en este grupo de respuestas, este aprendiz parece opinar que merece la pena en gran medida incorporar la AEI porque constituye una herramienta de estudio que permite la práctica a distancia. Sin embargo, su comentario con relación a la guía (manual del curso) no guarda relación con la actividad de evaluación individualizada, ya que esta no sustituye el uso de la referida guía. De hecho, sí se utilizó la guía en el curso, solo que estaba disponible en la plataforma de Edmodo© para que los aprendices pudieran consultarla en formato electrónico o imprimirla si así lo deseaban.

Caso 13 **Respuesta del aprendiz:** Me parece una gran ayuda porque da la flexibilidad en el tiempo para estar en el curso, sin embargo esto no debe desligarse del compromiso.

Análisis interpretativo: Una vez más, la respuesta de este aprendiz parece hacer referencia a la implementación del curso en línea. El aprendiz considera que la ventaja de dicha modalidad consiste en la flexibilidad para cursar la asignatura en lo que respecta al tiempo. Sin embargo, el aprendiz aclara que dicha flexibilidad no implica menos compromiso por parte de los aprendices.

Caso 14 **Respuesta del aprendiz:** El curso fue muy bueno y flexible

Análisis interpretativo: La información que este aprendiz ha decidido agregar tiene que ver con el curso en general. En su opinión el curso fue bueno y flexible. Por bueno entendemos que satisfizo sus expectativas y por flexible entendemos que tenía la posibilidad de realizar las actividades a su paso y cuando más le convenía.

Caso 17 **Respuesta del aprendiz:** Me gustó la atención de la profesora. Siempre atenta con los alumnos cuando teníamos dudas, estaba dispuesta a ayudarnos y además mejorar las notas y a pesar de que fue un curso online le dio el mayor esfuerzo para que todos entendiéramos y estuviéramos al tanto. Buena profesora. Muy atenta y responsable con nosotros.

Análisis interpretativo: Este aprendiz opta por compartir su percepción sobre la docente. Comenta favorablemente su atención con relación a las dudas de los aprendices, así como su disposición a ayudarlos y a que mejoraran su rendimiento en la asignatura. Además, percibió esfuerzo, interés y responsabilidad por parte de la docente para que los aprendices entendieran los contenidos y estuvieran al tanto de lo que ocurría. Nos llama la atención la siguiente acotación: “a pesar de que fue un curso online”. Suponemos que su expectativa con relación a cursar una asignatura en línea era que no recibiría mucha atención por parte del docente y por esa razón valora positivamente este aspecto. En nuestra opinión, se puede mostrar interés, responsabilidad y atención tanto en la modalidad presencial como en línea.

Las respuestas que presentamos a continuación también aportan la percepción de los aprendices con relación a la asignatura en general o al PLICT. A diferencia del grupo anterior, estos aprendices plantean aspectos que se podrían mejorar o con los cuales no se encuentran satisfechos.

Caso 12 **Respuesta del aprendiz:** Creo que debería ser 50-50, ya que hace falta el vocabulario y pronunciación, cuando es solo digital, AEI es una buena

herramienta, pero clases presenciales también ayudarían a repasar mejor los temas, por ello considero que debería ser Semi-Presencial

Análisis interpretativo: Este aprendiz sugiere que la asignatura debería impartirse en modalidad semipresencial y enumera algunas ventajas de dicha alternativa. Concordamos en que la modalidad mixta sería una muy buena forma de combinar las ventajas de la presencialidad y de la modalidad virtual, particularmente en una asignatura obligatoria del primer curso de los grados en ingeniería y ciencias básicas. Puede ser una manera eficiente de atender las características individuales de los aprendices.

Caso 2 **Respuesta del aprendiz:** siempre, siempre y siempre. El AEI es muy abierto en formas, estilos y técnicas para enseñar y sinceramente aprendo más que una clase + un examen en inglés. Aunque mi clase fue en línea, siempre veo que el método de dar clase y después estudiarse una lista enorme de palabras para que después presentemos un examen departamental no me parece un método de enseñanza correcto, mas aun que en los departamentales no veo el enfoque de cada clase, sino un texto que hay que analizar y ya. Aprendí más con cada AEI por separado que todo unido en un parcial

Análisis interpretativo: Al principio parece que este aprendiz es muy entusiasta sobre la incorporación de la AEI, pero luego nos percatamos de que se refiere a la versatilidad de cursar la asignatura de inglés en línea. Además, plantea algunas críticas con relación a las asignaturas del PLICT impartidas en modalidad presencial. De modo general, comenta la falta de relación entre lo que ocurre en las clases y lo que se evalúa en las pruebas de logro (exámenes departamentales). A modo de ejemplo, hace referencia al glosario inglés-español que se encuentra al final del manual de la asignatura⁸ junto con una serie de recomendaciones en español para que los aprendices realicen actividades de forma autónoma con el propósito de incrementar su vocabulario de vista. De acuerdo con su comentario, este tipo de actividades no guardan

⁸ En la descripción de los materiales didácticos (ver subapartado 4.3.5) explicamos que dicho glosario consta de un subconjunto del *General Service List of English Words (GSL)* de West (1953) y del *Academic Word List (AWL)* de Coxhead (2000).

relación con lo que se evalúa en la prueba y añade que el método empleado en las asignaturas no es adecuado. Para culminar, este aprendiz considera que fueron más útiles las actividades de evaluación individualizadas que todos los contenidos incluidos en el parcial.

Varios aprendices manifestaron una postura favorable con relación a la modalidad de enseñanza en línea, tales como la flexibilidad de tiempo según la disponibilidad, la dedicación y las necesidades de cada aprendiz, la posibilidad de estudiar a distancia y de contar con el apoyo del docente, entre otras. Incluso el aprendiz que comenta las ventajas de la modalidad presencial propone la idea de impartir la asignatura en modalidad mixta. Además, surge nuevamente el tema de la duración insuficiente de las pruebas y la insatisfacción de un aprendiz con respecto al método de enseñanza, ya que no percibe que haya una relación entre la instrucción y la evaluación.

11.5 Recapitulación

En este capítulo presentamos el análisis de las respuestas de los aprendices al cuestionario sobre su percepción con respecto al procedimiento de EDC. En primer lugar, hallamos que algunos de ellos no se percataron de las diferencias entre los enunciados de los ítems de las pruebas de logro y los enunciados de las versiones *hint* y *clue* del instrumento de mediación, en general. En general, los aprendices opinaron que el procedimiento de evaluación implementado les ayudó de diversas maneras. La razón más frecuente fue que ya estaban familiarizados con el texto, con el vocabulario, con el tema, etc. Algunos aprendices valoraron la posibilidad de reconsiderar su respuesta anterior, de confirmar o darse cuenta de lo que habían entendido o interpretado erróneamente. Otros apreciaron contar con más tiempo para responder las preguntas, porque experimentaron menos presión. Esta idea estaba asociada a la longitud y al número de preguntas que conforman la prueba. Otros aprendices mencionaron que las condiciones de administración hicieron que se sintieran más cómodos, hasta el punto de olvidar que se trataba de una prueba. Pocos mencionaron el hecho de que las preguntas estaban formuladas de manera diferente.

Cada una de estas respuestas sobre la forma en la que los aprendices consideraron que les ayudó el procedimiento está relacionada con las dificultades que ellos experimentan

durante las pruebas, tales como la falta de conocimiento de vocabulario, los nervios, el cansancio que les produce leer o que el tiempo les resulta insuficiente. Esto nos suscita dos reflexiones. Por un lado, algunas de las dificultades que manifiestan son recurrentes. Entonces, cabe pensar que son propias del proceso de desarrollo de la comprensión lectora, al menos del nivel en la que ellos se encuentran. Por otro lado, puesto que cada aprendiz hace referencia a las dificultades que *ellos* perciben al leer. De estas dos reflexiones se desprende que conviene hacerles ver la importancia de ser conscientes de sus propias dificultades y que es natural que las experimenten. Algunos aprendices muestran una actitud positiva ante los errores, incluso interés por saber en qué se equivocaron. El siguiente paso es orientarlos para que cada uno avance en la dirección correcta, ya que no es igual sentir nervios durante la prueba, que no contar con suficiente conocimiento léxico para entender un texto de forma adecuada o que requerir mucho tiempo y esfuerzo para leer un texto breve.

12. INTERPRETACIÓN GLOBAL DE LOS CASOS

En los últimos tres capítulos presentamos el análisis cuantitativo y cualitativo del desempeño de los aprendices en las pruebas de lectura y en el procedimiento de EDC, así como el análisis interpretativo de la percepción de los aprendices acerca de la acción pedagógica implementada. En este capítulo, retomamos la información derivada de dichos análisis con el fin de brindar una visión más completa de cada caso. Por medio de la confluencia de los métodos de análisis (cuantitativo y cualitativo) y de las perspectivas involucradas (docente investigadora y aprendices), elaboramos las descripciones de los casos. Para sintetizar la información, nos centramos en un tema que sirviera de eje a los resúmenes de los casos: el desarrollo de la comprensión lectora de textos en ICT.

A partir del desempeño de los aprendices procuramos identificar evidencias de desarrollo. Por un lado, al examinar los datos cuantitativos, interpretamos el incremento de las calificaciones de un aprendiz como indicio de desarrollo. También consideramos que si el *mediated score* es mucho más alto que la calificación en la primera prueba de logro (puntuación real), ello constituye una señal de desarrollo porque representa una respuesta favorable a la mediación. Por otro lado, el análisis cualitativo del desempeño de los aprendices también permite trazar el desarrollo de subdestrezas específicas a lo largo del trimestre. Por ejemplo, si un aprendiz respondió preguntas correspondientes a una mayor variedad de categorías que en pruebas anteriores, en nuestra opinión, ello refleja que se ha producido desarrollo, puesto que se evidencia una diversificación de las subdestrezas desarrolladas o en proceso de desarrollo. Adicionalmente, si en la segunda prueba de logro, el aprendiz contestó de forma independiente preguntas para las que requirió mediación durante el procedimiento de EDC, ello constituye un signo de internalización de dicha habilidad y, por ende, de desarrollo. Además, si respondió preguntas que no fueron evaluadas en pruebas anteriores, también lo consideramos un indicio de desarrollo, aunque no lo podamos rastrear con respecto a evaluaciones pasadas.

En algunas ocasiones, los datos cuantitativos y cualitativos relativos al desempeño de los aprendices convergen, ya que ambos dan cuenta del proceso de desarrollo experimentado. En otras, el análisis cualitativo complementa la información que nos aportan las

calificaciones obtenidas por los aprendices al poner de manifiesto signos de desarrollo que no se evidencian mediante las puntuaciones.

La perspectiva de los aprendices con respecto al procedimiento de EDC enriquece en gran medida nuestro análisis puesto que muestra facetas de dicho procedimiento y del desarrollo de la destreza de comprensión lectora a las que no podemos acceder por medio del análisis de su desempeño. De esta manera, sus aportaciones con relación a la implementación pedagógica nos ayudan a ampliar y profundizar nuestra interpretación. En general, nos percatamos de que sus comentarios están estrechamente ligados a sus vivencias con respecto a las pruebas de logro del PLICT. Concretamente, hacen referencia a las dificultades que suelen enfrentar durante las pruebas, a la manera en la que intentan o consiguen superarlas, a los estados de ánimo que suelen asociar con los parciales de inglés y a la manera en que afectan su desempeño. Algunos contrastan explícitamente lo que suele ocurrir durante las pruebas y lo ocurrido en el procedimiento de EDC, mientras que en otros casos puede deducirse dicho contraste a partir de lo que expresan.

Los comentarios de algunos aprendices corroboran nuestra interpretación sobre su desempeño, pero no siempre están directamente relacionados con el procedimiento de EDC ni con su desempeño en las pruebas de logro. Sin embargo, indudablemente todos ofrecen información sobre su proceso de desarrollo de la comprensión lectora en ICT. Varios aprendices opinan sobre aspectos clave del PLICT que, aunque no son nuestro objeto concreto de estudio, sí se relacionan con el uso de las pruebas estandarizadas de comprensión lectora y con las circunstancias que dieron origen a nuestra investigación.

En las próximas páginas, presentamos los resúmenes de los casos de una forma esquemática. Cada resumen consta de cuatro partes. En la primera parte, identificamos el caso e indicamos en cuál renglón de la tabla 16 (*ver* Capítulo 9) se hallan todas sus puntuaciones en el procedimiento de EDC. Además, suministramos las puntuaciones que obtuvo a lo largo del trimestre con el propósito de facilitar la referencia a esos datos. En la segunda parte, sintetizamos los indicios de desarrollo en tres puntos: aquellos que identificamos a partir del análisis cuantitativo del desempeño independiente, es decir, lo que indican las calificaciones en las pruebas de lectura; las evidencias que aporta el análisis cuantitativo y cualitativo de su desempeño con mediación, es decir, lo que observamos a través del procedimiento de EDC y, por último, las señales de desarrollo

que derivamos del desempeño en la segunda prueba de logro, en otras palabras, los signos de desarrollo que se aprecian en el desempeño del aprendiz después de la implementación del procedimiento de EDC. En la tercera parte del resumen, incluimos el punto de vista del aprendiz sobre el procedimiento de EDC. En la mayoría de los casos parafraseamos y sintetizamos lo que ellos opinaron, aunque en ocasiones optamos por citar sus palabras textualmente. En todo caso, procuramos ser fieles a lo que manifestaron los aprendices, pero somos conscientes de que al reformular sus respuestas estamos mostrando nuestra comprensión de lo que ellos opinaron. La cuarta y última parte consiste en nuestra interpretación global sobre la confluencia entre el desempeño y la percepción de los aprendices con el fin de brindar una visión de lo que ocurre en cada caso.

Interpretación del caso 1 (Renglón 3)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
9	7	12	13	0,68 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis del desempeño:

- La calificación de este aprendiz en la segunda prueba de logro fue más alta que en las pruebas anteriores. De hecho, fue la única prueba de lectura que aprobó. Por lo tanto, sus calificaciones aportan indicios de mejora en su desempeño independiente.
- En la primera ronda del procedimiento de EDC, este aprendiz respondió más ítems que durante la primera prueba de logro, pero requirió la segunda ayuda para un número aún mayor de preguntas. Posteriormente, durante la segunda ronda contestó solamente cuatro de diez preguntas. Debido a su respuesta a la mediación, obtuvo el *mediated score* y el *LPS* más bajos de toda nuestra muestra.
- En la segunda prueba de logro, este aprendiz respondió ítems de una mayor variedad de categorías que en las pruebas anteriores, incluyendo algunas no evaluadas en la primera prueba de logro. Además, respondió sin ayuda preguntas de categorías en las que antes necesitó mediación.

Perspectiva del aprendiz:

- Indica que lo que le ayudó a responder preguntas durante el procedimiento de EDC fue el haberse preparado en cuanto al vocabulario. A pesar de que no explica cómo se preparó, su comentario revela que reconoce que no cuenta con el conocimiento de vocabulario suficiente y que se trata de un aspecto que debe mejorar.
- Opina que, en su caso, el procedimiento de EDC fue de gran ayuda. Sin embargo, tampoco explica de qué manera concreta le ayudó.

Confluencia entre desempeño y percepción

Tanto sus calificaciones como el análisis cualitativo de su desempeño en las pruebas lectura aportan indicios de desarrollo. Su respuesta a la mediación durante el procedimiento de EDC no fue favorable y por eso obtuvo un *LPS* bajo. Sin embargo, este aprendiz es consciente de sus debilidades y muestra interés por mejorar su desempeño. Con base en su experiencia, considera que merece la pena implementar dicho procedimiento en otros niveles del PLICT, ya que le resultó provechoso, aunque no aclara en qué sentido.

Interpretación del caso 2 (Renglón 36)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
9	13	17,75	11	0,90 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Sus calificaciones en las pruebas de logro fueron más altas que en la prueba inicial. Por lo tanto, dan indicios de una mejora en su nivel de desarrollo independiente, aunque no resulte considerable.
- De acuerdo con su desempeño durante el procedimiento de EDC, respondió de manera favorable a la mediación, puesto que contestó casi todas las preguntas, excepto una, con la ayuda provista en las dos rondas de mediación.
- En la segunda prueba de logro, respondió de forma independiente preguntas de una categoría para la que antes requirió ayuda y también respondió ítems de varias categorías no incluidas en el primer parcial.

Perspectiva del aprendiz:

- Señala que le ayudó estar familiarizado con las preguntas, porque ya las había leído durante la prueba, y encontrar el “enfoque”. No explica a qué se refiere con esta palabra, pero comenta que es algo que veía en las clases, pero no en los parciales. Interpretamos que hace referencia a encontrar la manera de abordar el texto.
- Confiesa que las pruebas de logro le resultan tan agotadoras que se da por vencido, suponemos que el agotamiento se debe al esfuerzo que implica leer los textos, a los cuales califica como densos.
- Sostiene que el método de enseñanza y de evaluación de la asignatura no le resultan adecuados. Además, parece no tener claro el sentido de llevar a cabo actividades sugeridas en el marco del PLICT con el fin de desarrollar la comprensión lectora.

Confluencia entre desempeño y percepción

Aunque sus calificaciones no aportan evidencia de desarrollo, el análisis de su desempeño en el procedimiento de EDC y en la segunda prueba de logro sí aporta indicios de desarrollo. Comenta sobre el contraste entre la instrucción y la evaluación en las asignaturas del PLICT. Sus observaciones apuntan hacia la necesidad de involucrar más a los aprendices en su proceso de aprendizaje. Es fundamental que tengan claros los objetivos de las actividades que realizan para avanzar en su desarrollo.

Interpretación del caso 3 (Renglón 50)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
9	16	18,5	15	0,84 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Este aprendiz no aprobó la prueba inicial, pero sí las dos pruebas de logro. Este aumento en sus calificaciones implica una mejora en su desempeño independiente y, por ende, constituye evidencia de desarrollo de la comprensión lectora en inglés.
- Durante la primera ronda respondió menos de la mitad de las preguntas que no contestó durante la prueba de logro. De las cinco preguntas para las que necesitó la segunda ayuda solo respondió dos, es decir que para las otras tres no bastó con la mediación provista. Su desempeño no mejoró de forma considerable en respuesta a la mediación.
- Aunque obtuvo una menor puntuación en la segunda prueba de logro, respondió preguntas de una mayor variedad de categorías, incluyendo algunas no evaluadas en la primera prueba de logro. Además, contestó sin ayuda preguntas de dos categorías para las que antes requirió ayuda.

Perspectiva del aprendiz:

- Refiere dos maneras en las que le ayudó el procedimiento de EDC. Por un lado, contó con más tiempo para analizar las preguntas y, por otro, no sintió los nervios de estar en un parcial, los cuales a menudo interfieren con su desempeño.
- Opina que merece la pena implementar el procedimiento de EDC en otros niveles del PLICT porque brinda la oportunidad de recuperar nota.

Confluencia entre desempeño y percepción

Las calificaciones de este aprendiz ofrecen indicios de desarrollo, particularmente al inicio del período. Su respuesta a la mediación concuerda con su desempeño en la segunda prueba de logro. Su percepción con relación al procedimiento de EDC aporta información sobre el tipo de dificultades que experimenta durante las pruebas de logro. Por un lado, el hecho de que la duración de la prueba le resulte insuficiente revela la necesidad de incrementar la velocidad con la que lee a través de la práctica y, en cierta medida, esto debería contribuir a minimizar los nervios que le embargan durante la prueba, ya que ganaría confianza.

Interpretación del caso 4 (Renglón 14)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	Mediated score	2ª prueba de logro	LPS
6	9	15,25	12	0,86 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- No aprobó ninguna de las pruebas de lectura administradas a lo largo del período. Sin embargo, dado que sus puntuaciones fueron cada vez más altas, ello constituye un indicio de que su desempeño independiente mejoró a lo largo del trimestre.
- Su respuesta a la mediación fue favorable, ya que contestó más preguntas durante la primera ronda que durante la primera prueba de logro. Aunque consiguió responder algunas de las preguntas restantes con la segunda ayuda, en algunas oportunidades la mediación provista no fue suficiente.
- En la segunda prueba de logro respondió preguntas de una mayor variedad de categorías que en las pruebas anteriores. Asimismo, consiguió contestar sin ayuda preguntas de dos categorías para las que antes requirió ayuda.

Perspectiva del aprendiz:

- Respondió que haber leído los ítems durante la prueba de logro le ayudó porque durante el procedimiento de EDC pudo analizar mejor su respuesta.
- Expresa la conveniencia de incorporar el procedimiento de ED en otras asignaturas del PLICT como ayuda para los aprendices, aunque no especifica de qué manera y en qué sentido les ayuda.

Confluencia entre desempeño y percepción

El incremento de sus calificaciones, así como su desempeño independiente y su respuesta a la mediación ofrecen evidencias de desarrollo por parte de este aprendiz. Desde su perspectiva, el procedimiento de EDC brinda la posibilidad de reconsiderar las respuestas anteriores. De esta manera, pueden sacar provecho de las pruebas de logro para avanzar en su proceso de desarrollo. En otras palabras, las pruebas de logro que se emplean con objetivos sumativos se convierten en una actividad formativa para los aprendices.

Interpretación del caso 5 (Renglón 13)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
11	9	15	9	0,84 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- No aprobó ninguna de las pruebas de lectura y sus calificaciones no incrementaron a lo largo del período, por lo cual no dan indicios de que el nivel de desarrollo actual de este aprendiz haya experimentado mejora.
- Por un lado, su respuesta a la mediación fue favorable, ya que respondió más ítems durante la primera ronda del procedimiento de EDC que durante la prueba de logro. Por otro lado, de las cinco preguntas para las que requirió de la segunda ayuda, solo contestó dos. Su puntuación real y su respuesta a la mediación explican su *LPS*.
- Las habilidades emergentes detectadas a través del procedimiento de EDC no muestran signos de desarrollo en la segunda prueba de logro. Sin embargo, contestó todas las preguntas correspondientes a categorías no evaluadas anteriormente.

Perspectiva del aprendiz:

- Explica que las preguntas de la prueba de logro se deben analizar minuciosamente, lo cual revela que para este aprendiz implica un esfuerzo responderlas. Por esa razón, le ayudó haberlas leído durante la primera prueba de logro para poder contestarlas correctamente en el procedimiento de EDC.
- Valora el hecho de saber en qué se equivocó. Esto podría indicar que no sabía en que se equivocó hasta que vio las preguntas que debía responder en cada ronda.

Confluencia entre desempeño y percepción

Las calificaciones no dan cuenta de desarrollo. Sin embargo, su desempeño da indicios de desarrollo moderado. Cabe destacar que su desempeño en la segunda prueba de logro concuerda con el *LPS* calculado, ya que no se evidencia desarrollo de las habilidades emergentes detectadas durante el procedimiento de EDC. Este aprendiz es consciente de que la comprensión de las preguntas requiere de esfuerzo y atención por su parte. Nos llama la atención que diga que no sabía en qué se equivocó hasta que lo advirtió en el procedimiento de ED. Creemos que el hecho de que los errores le tomen por sorpresa puede ser un indicio de su nivel de desarrollo, ya que no es consciente de sus dificultades o no experimenta dudas sobre las cuales indagar para tratar de disiparlas.

Interpretación del caso 6 (Renglón 48)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
12	15	19,25	19	0,94 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Las puntuaciones de este aprendiz incrementaron a lo largo del trimestre, lo cual supone una mejora en desempeño independiente.
- Su respuesta a la mediación fue favorable, ya que respondió la mayoría de las preguntas con la primera ayuda. De las dos preguntas que le quedaron pendientes, contestó una con la segunda ayuda y la otra no consiguió contestarla. Destacamos que este aprendiz no requirió de mediación para responder las preguntas relativas a *determinar significado de vocabulario por contexto*, lo cual constituye un indicador de que conocimiento de vocabulario es suficiente como para poder deducir con éxito el significado de palabras que desconoce.
- Su desempeño durante la segunda prueba de logro revela indicios de desarrollo, ya que respondió preguntas de tres subdestrezas para las que antes necesitó mediación. Además, respondió ítems de varias categorías no incluidas en la primera prueba de logro, lo cual indica el desarrollo de una mayor variedad de subdestrezas.

Perspectiva del aprendiz:

- Valora positivamente la oportunidad de darse cuenta de sus errores y de poder corregirlos con ayuda.
- Hace referencia a la importancia a la práctica constante para poder avanzar.

Confluencia entre desempeño y percepción

Tanto sus calificaciones como su desempeño independiente y con ayuda ofrecen evidencia de desarrollo en este caso. El *LPS* obtenido por este aprendiz parece realizarse a juzgar por su desempeño en la segunda prueba de logro, ya que se evidencia desarrollo de las habilidades emergentes detectadas. A partir de sus comentarios, interpretamos una disposición e interés por avanzar en su proceso de desarrollo de la comprensión lectora y una actitud positiva hacia los errores. En líneas generales, este aprendiz parece estar bien encaminado.

Interpretación del caso 7 (Renglón 47)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
14	15	19,25	15	0,94 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Aprobó las tres pruebas de lectura, pero sus calificaciones no incrementaron, por lo que su desempeño independiente no aporta evidencia de desarrollo.
- Respondió favorablemente a la mediación, ya que contestó la mayoría de los ítems durante la primera ronda y las demás en la segunda ronda.
- Durante la segunda prueba de logro respondió ítems de diversas categorías no incluidas en la primera prueba de logro. Sin embargo, continúa experimentando dificultades con subdestrezas relativas a categorías para las cuales requirió ayuda. Aunque consigue responder la mayoría de las preguntas de una categoría dada, no logra responderlas todas. Podríamos pensar que la razón por la cual no responde esas preguntas concretas puede que no resida en que tenga dificultades con la subdestreza evaluada, sino con algún otro aspecto específico del ítem en cuestión, tal como desconocimiento del tema o del vocabulario, entre otras posibles razones.

Perspectiva del aprendiz:

- Explica que durante el procedimiento de EDC intenta recordar qué opción escogió antes, porque así reduce el número de opciones de tres a dos y así aumenta la probabilidad de acertar la pregunta. Añade que esta estrategia no es infalible, ya que para poder responder debe entender el texto, “cosa que no siempre sucede”.
- Considera que esta actividad brinda otra oportunidad a los aprendices que muestran un buen desempeño en otras evaluaciones de la asignatura, pero cuyo desempeño en el parcial se ve afectado por razones que no tienen que ver con la comprensión lectora, sino con factores afectivos como los nervios y la presión, etc.

Confluencia entre desempeño y percepción

Su desempeño muestra indicios de desarrollo que no se aprecian en sus puntuaciones. Reconoce que en ocasiones experimenta problemas de comprensión. Ello concuerda con nuestra observación sobre su desempeño con relación a ciertas categorías específicas. Valora positivamente el procedimiento de EDC porque ayuda a aprendices como él, cuyo desempeño en otras evaluaciones es mejor que en las pruebas de logro.

Interpretación del caso 8 (Renglón 19)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
2	10	16,5	7	0,92 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Su desempeño en la prueba inicial revela que, al inicio del trimestre, este aprendiz tenía dificultades, incluso con subdestrezas correspondientes al nivel anterior tales como *identificar la idea principal u oración temática*. En comparación con su puntuación en la prueba inicial, sus calificaciones en las pruebas de logro fueron más altas. Sin embargo, su desempeño independiente no mejoró lo suficiente como para que aprobara ninguna de ellas.
- Durante la primera ronda del procedimiento de EDC, respondió más preguntas que en la prueba de logro y contestó dos de los tres ítems restantes en la segunda ronda. En pocas palabras, su desempeño en respuesta a la mediación fue favorable, tal como se aprecia en su *mediated score* y en su *LPS*.
- En la segunda prueba de logro consiguió responder algunos ítems correspondientes a categorías no evaluadas en pruebas anteriores. Sin embargo, su desempeño revela que este aprendiz aún experimentaba dificultades con las habilidades emergentes detectadas durante el procedimiento de EDC.

Perspectiva del aprendiz:

- Comenta que le ayudó la forma de la pregunta.
- Considera que merece la pena implementar el procedimiento de EDC debido a que resulta útil que las preguntas estén planteadas de manera diferente.

Confluencia entre desempeño y percepción

No cabe duda de que el desempeño de este aprendiz mejoró con relación a la prueba inicial, a pesar de que continuó experimentando dificultades a lo largo del trimestre, su respuesta a la mediación reveló habilidades emergentes y un *LPS* que sugiere que, con esfuerzo y la mediación adecuada, su proceso de desarrollo continuará avanzando. De acuerdo con su percepción, la formulación adecuada de preguntas puede resultar útil para promover el desarrollo de la comprensión lectora.

Interpretación del caso 9 (Renglón 29)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
13	12	16,25	9	0,82 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Sus calificaciones en las pruebas de lectura fueron cada vez más bajas, por lo que no ofrecen evidencia de desarrollo.
- Durante el procedimiento de EDC, contestó casi todas las preguntas que no pudo contestar durante la prueba de logro. Para la mayoría de ellas requirió la segunda ayuda y la mediación no fue suficiente en una categoría. De allí que el *LPS* obtenido por este aprendiz sea bajo.
- En la segunda prueba de logro contestó de forma independiente preguntas de categorías para las que antes requirió ayuda. Además, el análisis cualitativo de su desempeño independiente muestra avances con respecto a subdestrezas específicas de una prueba de lectura a otra, es decir, a medida que transcurría el período contestaba más preguntas de categorías específicas, aunque no llegó a responderlas todas.

Perspectiva del aprendiz:

- Hace referencia a la cantidad de preguntas y a la extensión de estas al indicar que el tiempo estipulado para contestar la prueba no le alcanza.
- Opina que el procedimiento de EDC implementado brinda la posibilidad de “recuperar puntos” y de obtener una mejor calificación en la asignatura.

Confluencia entre desempeño y percepción

Las calificaciones de este aprendiz en las pruebas de lectura no aportan indicios de desarrollo, pero si se aprecian algunas evidencias en su desempeño independiente. Que no le alcance el tiempo para responder las preguntas de la prueba también puede considerarse un indicio de su nivel de desarrollo. Es probable que este aprendiz requiera practicar mucho más la lectura con el propósito de incrementar su velocidad de lectura. Esto se logra si se consiguen automatizar aquellos procesos que deben producirse de forma automática. Aunque comenta que el procedimiento de EDC es una buena oportunidad para mejorar la calificación, no comenta nada acerca del valor pedagógico de la actividad ni sobre su posible incidencia en el desarrollo de la destreza.

Interpretación del caso 10 (Renglón 16)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
13	10	13,75	14	0,70 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Obtuvo una puntuación más alta en la segunda prueba de logro, que en las pruebas anteriores, lo cual parece indicar una mejora en su desempeño independiente.
- Durante la primera ronda del procedimiento de EDC contestó menos de la mitad de las preguntas que no respondió durante la prueba de logro. Mientras que en la segunda ronda contestó solo una de las ocho preguntas que no contestó en la ronda anterior. Este desempeño explica su *mediated score* y, sobre todo, su *LPS*.
- Durante la segunda prueba de logro, respondió de forma independiente algunas preguntas correspondientes a categorías en las cuales requirió de mediación durante el procedimiento de EDC.

Perspectiva del aprendiz:

- Considera que las preguntas de las pruebas de logro son más difíciles que las del procedimiento de EDC.
- Comenta que el procedimiento de EDC le ayudó a prepararse para la próxima prueba de logro y que es una actividad “útil para aprender” aunque no refiere de qué manera concreta le ayudó.

Confluencia entre desempeño y percepción

Su calificación en la segunda prueba de logro fue más alta que en las evaluaciones anteriores, lo cual constituye evidencia de desarrollo. Adicionalmente, este es uno de los pocos casos en los que el aprendiz obtuvo una puntuación más alta en la segunda prueba que en el procedimiento de EDC. Esto guarda relación con su comentario acerca de la forma en la que le ayudó dicha actividad, ya que en la prueba consiguió sin ayuda contestar preguntas para las que antes requirió ayuda.

Interpretación del caso 11 (Renglón 58)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
14	17	20	17	0,92 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Este aprendiz aprobó todas las pruebas de logro impartidas a lo largo del trimestre y sus puntuaciones en las pruebas de logro incrementaron en comparación con la de la prueba inicial.
- Su respuesta a la mediación fue positiva, ya que durante la primera ronda del procedimiento de EDC contestó la mayoría de las preguntas que no había respondido durante la primera prueba de logro.
- En la segunda prueba de logro contestó preguntas correspondientes a todas las categorías evaluadas en dicha prueba, incluyendo ítems referidos a subdestrezas no evaluadas en las pruebas anteriores y a categorías para las que antes necesitó mediación.

Perspectiva del aprendiz:

- Opina que las preguntas del procedimiento de EDC estaban más “complementadas” y por esa razón ayudaban a entender “lo que se pedía”. De esta manera da a entender que, en ocasiones, no le resultan claros los enunciados de la prueba de logro.
- Considera que lo que le resultó más provechoso fue que, después de la prueba de logro se esforzó por recordar aquellas preguntas de cuyas respuestas no estaba seguro. Cosechó el fruto de su esfuerzo durante el procedimiento de EDC.

Confluencia entre desempeño y percepción

El desempeño independiente de este aprendiz mejoró con respecto a la prueba inicial y tuvo una respuesta favorable a la mediación. En la segunda prueba de logro no se observa un incremento en su puntuación con respecto a la primera prueba de logro. Sin embargo, el hecho de que haya contestado ítems de una mayor variedad de categorías constituye un indicio de desarrollo. Resulta interesante el análisis que, por iniciativa propia, realiza este aprendiz con respecto a su desempeño en la prueba. De esa manera consigue sacar provecho de sus dudas durante la prueba y, probablemente, este tipo de esfuerzo es en parte responsable de su nivel de desarrollo. En cualquier caso, demuestra interés de su parte.

Interpretación del caso 12 (Renglón 35)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
13	13	17,25	9	0,86 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- No se observa un incremento en las puntuaciones de este aprendiz en las pruebas de lectura. Por lo tanto, no aportan indicios de que sus destrezas de lectura hayan experimentado desarrollo a lo largo del período.
 - Su respuesta a la mediación fue favorable, ya que consiguió responder la mayoría de las preguntas con la mediación provista durante la primera ronda. No obstante, requirió de mediación durante la segunda ronda. Dicha ayuda no fue suficiente para dos preguntas correspondientes a categorías diferentes.
 - En la segunda prueba de logro respondió algunos ítems de categorías para las que antes requirió ayuda y también de categorías no evaluadas en las pruebas anteriores.
-

Perspectiva del aprendiz:

- Refiere que, después de la primera prueba de logro, intentó resolver sus dudas que tuvo con relación a las preguntas con las cuales experimentó mayores dificultades, así que al participar en el procedimiento de EDC se sentía más preparado.
 - Opina que le habría gustado que la asignatura se impartiera en modalidad semipresencial en lugar de virtual, ya que considera que las clases presenciales y las actividades en modalidad virtual se complementan.
-

Confluencia entre desempeño y percepción

Las calificaciones de este aprendiz no aportan evidencia de desarrollo durante este período. No obstante, el análisis de su desempeño y de su respuesta a la mediación, sugieren que alcanzó desarrollo moderado de subdestrezas específicas. Este aprendiz es consciente de las dificultades que experimentó durante la primera prueba de logro y procuró resolverlas. Lo anterior supone interés de su parte y, probablemente, por esa razón le habría gustado tener sesiones presenciales para poder plantear sus dudas de una manera más directa e inmediata.

Interpretación del caso 13 (Renglón 8)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
14	8	14,75	10	0,86 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- La puntuación de este aprendiz en la prueba inicial fue mayor a las calificaciones que obtuvo en las pruebas de logro. De hecho, no aprobó ninguna de las dos pruebas estandarizadas. Sin embargo, su desempeño independiente en la segunda prueba de logro muestra una leve mejora con relación a la primera, ya que contestó más ítems.
- Respondió favorablemente a la mediación provista, particularmente a las ayudas provistas durante la primera ronda del procedimiento de EDC. También consiguió contestar algunas preguntas durante la segunda ronda, pero esta no bastó en el caso de dos ítems de categorías distintas.
- Durante la segunda prueba de logro, no solo respondió más preguntas de forma correcta, sino que contestó sin ayuda ítems correspondientes a categorías para los cuales antes requirió mediación. También acertó preguntas de categorías no incluidas en las otras pruebas de lectura administradas durante el trimestre.

Perspectiva del aprendiz:

- Considera que le resultó muy útil poder contar con más tiempo para responder las preguntas que no pudo contestar en la prueba de logro.
- Valora de forma positiva la flexibilidad de cursar la asignatura en modalidad virtual, aclarando que ello no implica menos compromiso por parte de los aprendices.

Confluencia entre desempeño y percepción

Las puntuaciones de este aprendiz en las pruebas de logro muestran una mejora leve en su desempeño independiente. Su desempeño con mediación reveló habilidades emergentes, algunas de las cuales posteriormente se evidencian en su desempeño independiente durante la segunda prueba de logro. Al igual que otros aprendices, la principal dificultad que comenta este aprendiz es que la duración de la prueba le resulta insuficiente para contestar la prueba, lo cual apunta hacia una necesidad de incrementar la velocidad de lectura a través la práctica de la lectura extensiva para mejorar su desempeño en general.

Interpretación del caso 14 (Renglón 27)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
14	11	17,75	13	0,98 (alto)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- No aprobó la primera prueba de logro, pero sí la segunda. Este incremento en su puntuación podría interpretarse como una mejora en su desempeño independiente.
 - En este caso, el *LPS* resulta de una respuesta muy favorable a la mediación. Durante el procedimiento de EDC contestó todas las preguntas que no respondió durante la primera prueba de logro. La mayoría de ellas durante la primera ronda.
 - En la segunda prueba respondió de forma independiente preguntas de categorías para las que antes requirió mediación, así como de categorías no incluidas en pruebas anteriores.
-

Perspectiva del aprendiz:

- Manifiesta que lo que contribuyó a su desempeño durante el procedimiento de EDC fue comprender mejor las preguntas, así como sentir menos presión que durante la prueba de logro. Estima que este último aspecto fomenta “un buen aprendizaje”.
 - Opina que el procedimiento de EDC “ayuda en el aprendizaje y por lo tanto en el rendimiento del estudiante”.
 - Valora positivamente la flexibilidad de cursar la asignatura en modalidad virtual.
-

Confluencia entre desempeño y percepción

El análisis del desempeño de este aprendiz aporta evidencias de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y también sobre su nivel de desarrollo potencial. Lo que nos resulta más interesante con relación al punto de vista del aprendiz es que prioriza el aprendizaje y las condiciones que lo promueven, al rendimiento. Es decir, reconoce que el procedimiento de EDC hace posible obtener puntos extra en la asignatura, pero su comentario nos hace pensar que entiende que el espíritu de la actividad es promover el desarrollo y no que los aprendices aprueben la asignatura.

Interpretación del caso 15 (Renglón 21)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
12	11	15,75	13	0,82 (bajo)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Aunque su desempeño independiente no parece haber experimentado grandes cambios a lo largo del período, su puntuación en la segunda prueba de logro mejoró con respecto a las pruebas anteriores, lo cual podemos interpretar como un indicio de desarrollo.
- Aunque respondió varias preguntas durante la primera ronda del procedimiento, requirió de la segunda ayuda para varios ítems y hubo tres de ellos que no pudo contestar con ninguna de las ayudas.
- Otros indicios de desarrollo en este caso son que, en la segunda prueba de logro, respondió ítems de categorías para las que antes requirió ayuda y también preguntas en las que se evaluaban subdestrezas no incluidas en las pruebas anteriores.

Perspectiva del aprendiz:

- Revela información clave sobre las dificultades que experimenta durante la prueba, ya que considera que las preguntas son extensas y el tiempo para responderlas no es suficiente.
- En cuanto a la conveniencia de implementar la EDC en otras asignaturas del PLICT, señala que merece la pena ponerlo en práctica del mismo modo que en esta oportunidad, es decir, adecuando las actividades al nivel de los aprendices.

Confluencia entre desempeño y percepción

Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo del desempeño de este caso concuerdan, ya que ambos revelan que este aprendiz experimentó un desarrollo moderado. Su percepción sobre la falta de tiempo y sobre la longitud de la prueba complementa el análisis de su desempeño. Este aprendiz no refiere problemas de comprensión o dificultades con relación al vocabulario, por lo tanto la lectura extensiva de textos acordes a su nivel de desarrollo contribuiría a incrementar la velocidad con la que lee y a sacar mayor provecho del tiempo estipulado para la prueba de lectura.

Interpretación del caso 16 (Renglón 43)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
4	14	18,75	5	0,94 (medio)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Se evidencia un incremento en la puntuación de la primera prueba de logro con respecto a la prueba inicial, lo cual podría interpretarse como una mejora en su desempeño independiente en la primera mitad del trimestre. No obstante, su calificación en la segunda prueba parece indicar exactamente lo contrario con relación a la segunda mitad del período.
- Su respuesta a la mediación fue muy favorable, ya que contestó casi todos los ítems durante la primera ronda del procedimiento de EDC y solo le restaron dos para la segunda ronda, de los cuales acertó uno.
- En la segunda prueba de logro, experimentó dificultades con ítems de categorías en las que antes no requirió mediación. La mayoría de las preguntas que contestó corresponden a categorías no incluidas en las pruebas anteriores.

Perspectiva del aprendiz:

- Estima que el tiempo estipulado para presentar las pruebas de logro no es suficiente considerando el número de preguntas que las componen. La falta de tiempo implica que durante las pruebas siente presión, mientras que durante el procedimiento de EDC, al no estar bajo presión se sintió más cómodo para revisar las preguntas.
- Señala que también le ayudó el hecho de estar familiarizado con las preguntas, ya que las había leído durante la prueba de logro.

Confluencia entre desempeño y percepción

Tomando en cuenta los indicios de desarrollo que se aprecian al analizar las puntuaciones y el desempeño de este aprendiz en la primera mitad del período y en el procedimiento de EDC, resulta difícil explicar su desempeño en la segunda prueba de logro. Es posible que su desempeño guarde relación con los aspectos que menciona el aprendiz y que los nervios derivados de las condiciones de administración le hayan jugado una mala pasada o que no haya administrado debidamente el tiempo del que disponía. No contamos con datos para explicar su desempeño en dicha prueba.

Interpretación del caso 17 (Renglón 32)

Prueba inicial	1ª prueba de logro	<i>Mediated score</i>	2ª prueba de logro	<i>LPS</i>
10	12	18	11	0,96 (alto)

Indicios de desarrollo a partir del análisis de su desempeño:

- Este aprendiz no aprobó ninguna de las pruebas de lectura a lo largo del período. De acuerdo con sus puntuaciones, su desempeño independiente no muestra indicios de desarrollo.
- No obtuvo una puntuación real alta, pero como contestó casi todas las preguntas pendientes en la primera ronda, su *mediated score* revela una respuesta muy favorable a la mediación provista, lo cual se refleja en un *LPS* alto. Además, destaca que este aprendiz no requirió ayuda para responder las dos preguntas relativas a *determinar significado de vocabulario por contexto*. Esto revela que su umbral lingüístico, al menos en lo que respecta a su conocimiento de vocabulario, le permite sacar provecho de esta estrategia.
- En la segunda prueba de logro respondió preguntas de categorías que no estaban incluidas en las pruebas anteriores o para las que requirió ayuda. Por lo tanto, aunque no se observa desarrollo con respecto a las subdestrezas evaluadas en la primera prueba de logro, sí se aprecia con relación a otras habilidades.

Perspectiva del aprendiz:

- Considera que el procedimiento de ED le ayudó a darse cuenta de en qué se había equivocado y le brindó la oportunidad de corregir sus propios errores. Esto hace pensar que percibe los errores como parte del aprendizaje.
- Valora la posibilidad de realizar una actividad que le permite aprender y, a la vez, obtener puntuación extra, a pesar de haberse equivocado.

Confluencia entre desempeño y percepción

Aunque sus puntuaciones no dan indicios de desarrollo, el análisis de su desempeño arrojó que hubo internalización de algunas habilidades e indica diversificación de las categorías de preguntas que consiguió responder. Su capacidad para advertir y corregir sus propios errores también constituye un indicio de desarrollo. Percibió la EDC como una actividad de aprendizaje que aporta puntos extra, no como una prueba más.

12.1 Recapitulación

Las descripciones que presentamos en este capítulo resultan de la triangulación de la información obtenida mediante diferentes tipos de datos, analizados empleando métodos diferentes y tomando en cuenta diversas perspectivas. Gracias a ello, contamos con una visión integral del proceso de desarrollo de los casos estudiados en profundidad.

Gracias a Vygotsky (1978) sabemos que el desempeño independiente nos revela “functions that have already matured, that is, the end products of development” (p. 86). Es decir, las calificaciones obtenidas por los aprendices en las pruebas de lectura nos aportan información con relación al producto del desarrollo de la comprensión lectora con referencia a los objetivos de la asignatura y a los estándares establecidos en el PLICT. En cambio, por medio del procedimiento de EDC obtenemos información sobre desempeño de los aprendices con mediación y podemos conocer su nivel de desarrollo potencial, con lo cual contamos con una imagen más completa sobre el proceso de desarrollo de cada aprendiz al revelar su ZDP.

Además de la información que nos aporta el análisis de los datos cuantitativos derivados del procedimiento de EDC, es posible extraer información diagnóstica mucho más precisa sobre el proceso de desarrollo de los aprendices si se agrupan las preguntas de acuerdo con las subdestrezas requeridas para contestarlas, tal como proponen Poehner, *et al.* (2015). Llevar a cabo el análisis cualitativo con base en los constructos evaluados permite conocer aquellas habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo en cada caso. En nuestro análisis, no solo examinamos el desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC, sino en todas las pruebas de lectura que presentaron los aprendices a lo largo del trimestre.

Para completar el panorama, sumamos el punto de vista de los aprendices sobre el procedimiento de EDC. Sus respuestas al cuestionario añaden información significativa acerca de su proceso de desarrollo de las destrezas de comprensión lectora. Dos temas recurrentes son las dificultades que enfrentan al leer durante las pruebas de logro y las maneras en las que, por contraste, el procedimiento de EDC les permite superarlas.

En el próximo capítulo presentamos la discusión de los resultados a la luz de las investigaciones que han abordado el estudio de la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una LA y del marco teórico que sirve de base a nuestra investigación.

PARTE V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

13. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo discutimos los resultados de nuestra investigación en el mismo orden en el que presentamos el análisis de los datos. En el primer apartado, comentamos los resultados del análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices en las evaluaciones realizadas a lo largo del trimestre. Comenzamos por el desempeño independiente global, es decir, por el de todos los aprendices en las pruebas estáticas. Posteriormente, discutimos la comparación del desempeño independiente global en la primera prueba de logro con el desempeño en el procedimiento de EDC (desempeño con mediación). Cerramos el apartado con la discusión sobre las diferencias que se aprecian al analizar las puntuaciones de cada aprendiz en el procedimiento de EDC. En el segundo apartado, discutimos los resultados del análisis cualitativo del desempeño de los aprendices por medio de tres casos seleccionados con el fin de ilustrar el tipo de información que aportan los perfiles de cada aprendiz con relación a su proceso de desarrollo de la comprensión lectora y a la mediación que resultó más eficaz en cada caso. El último apartado, corresponde a la discusión sobre la percepción de los aprendices con relación al procedimiento de EDC, la cual también revela su visión con respecto a su desarrollo de la comprensión lectora. En cada apartado relacionamos nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios sobre la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una lengua adicional. A pesar de las diferencias en cuanto al enfoque o a la modalidad de ED implementada, se puede establecer ciertas comparaciones, porque todas las investigaciones citadas se fundamentan en la misma base teórica y representan diversas aplicaciones de los principios de la ED.

13.1 Resultados del análisis cuantitativo del desempeño

El análisis estadístico de los datos cuantitativos permite derivar información con relación al desempeño del grupo de aprendices (desempeño global) en diversos momentos y bajo circunstancias diferentes: con y sin mediación. Adicionalmente, a través del análisis de las puntuaciones obtenidas mediante el procedimiento de EDC obtuvimos información sobre el desempeño con mediación (*mediated score*), sobre la respuesta a la mediación (*gain score*) y el potencial de aprendizaje (*LPS*) de cada uno de los aprendices que

tomaron parte en la intervención pedagógica. Kozulin y Garb (2002) resaltan el valor pedagógico de contar con información sobre el desempeño individual de los aprendices para diseñar planes orientados a promover el desarrollo de la comprensión lectora que atiendan a sus necesidades particulares. Por su parte, Poehner *et al.* (2015) consideran que las puntuaciones de cada aprendiz ayudan a interpretar mejor su proceso de desarrollo, pero conviene complementarla con datos cualitativos sobre su desempeño.

13.1.1 Desempeño independiente global

El análisis contrastivo de las calificaciones obtenidas por los aprendices en las pruebas de lectura administradas de forma tradicional a lo largo del período arrojó que las diferencias de los promedios de dichas pruebas no son significativas. Estos resultados generan dudas con respecto a la eficacia de la instrucción, puesto que el desempeño independiente de los aprendices analizado de forma global no parece aportar indicios de que hayan experimentado mejora en la destreza de comprensión lectora en inglés como LA.

Si tomamos en cuenta el hecho de que las dos pruebas de logro no son equivalentes, ello podría explicar, al menos parcialmente, el hecho de que no se observe una diferencia significativa entre los promedios de ambas. Aunque se trata de dos pruebas de lectura, las subdestrezas evaluadas en cada una de ellas no son las mismas. Si bien es cierto que hay algunas categorías de ítems que suelen incluirse en todas las pruebas de logro, como *repetir o parafrasear información explícita* y *reconocer la idea principal u oración temática*, estas generalmente constan de preguntas correspondientes a contenidos estudiados en la asignatura que están cursando los aprendices y a subdestrezas practicadas recientemente. Esta práctica se basa en la suposición de que la instrucción es suficiente para que los aprendices se desempeñen con éxito en la prueba. En cualquier caso, nos resulta llamativo no observar signos de mejora en el desempeño global de los aprendices en las pruebas de lectura a medida que avanzan en el PLICT. Probablemente, esto se debe a que son instrumentos de evaluación criterial, cuyo propósito es aportar información con relación al logro de los objetivos de la asignatura con referencia al estándar establecido en dicho programa.

La prueba inicial y la primera prueba de logro sí guardan suficientes similitudes como para ser consideradas equivalentes. Adicionalmente, entre ambas pruebas hubo un

período de instrucción orientado al desarrollo de las subdestrezas relativas a las categorías de los ítems incluidos en ellas. Por lo tanto, llama la atención que los promedios de estas dos pruebas no sean significativamente diferentes, ya que era de esperar que el desempeño de los aprendices mejorara aunque fuera de forma moderada. En primera instancia, suponemos que los métodos de enseñanza-aprendizaje no fueron efectivos.

Sin embargo, también cabe asociar estos resultados al hecho de que las pruebas de logro recogen el desempeño independiente de los aprendices, de allí que solo pueden mostrar evidencias de aquellas habilidades cuyo ciclo de desarrollo se ha completado (Vygotsky, 1978). Esto concuerda con el propósito de las pruebas: constatar si los aprendices han alcanzado los objetivos planteados en la descripción oficial de la asignatura.

Desde una perspectiva sociocultural, podemos interpretar estos resultados como una imagen parcial de las habilidades de los aprendices, pues no incluye el nivel de desarrollo potencial y no da cuenta sobre el *proceso* de desarrollo, sino sobre su *producto*. Además, los resultados sobre el desempeño independiente de los aprendices nos recuerdan que, conforme a dicha teoría, el desarrollo no se produce de forma lineal, gradual y acumulativa, sino que experimenta cambios discontinuos y repentinos (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, la expectativa de que las calificaciones incrementen, sugiriendo el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, no concuerda con esta visión del desarrollo.

Además, si tomamos en cuenta la complejidad del proceso de lectura en general y de lo que implica desarrollar dicha destreza en una lengua adicional (LA), pretender que los aprendices den muestras de desarrollo de subdestrezas que se han introducido recientemente resulta iluso, ya que no toma en consideración el tiempo y la práctica requeridos para que estas se desarrollen y para que los aprendices dominen las estrategias de lectura que les ayudarán a comprender los textos. Es posible que el tiempo transcurrido entre la prueba inicial y la primera prueba de logro no sea suficiente para que todos los aprendices demuestren, a través de su desempeño independiente, el logro de los objetivos de la asignatura.

13.1.2 Comparación del desempeño global independiente y con mediación

De acuerdo con el resultado de la comparación de los promedios de la primera prueba de logro y del procedimiento de EDC, la diferencia entre las medias es significativa. ($t = -$

22,0832, $p = < 0,05$). En otras palabras, el desempeño de los aprendices con mediación mejoró con respecto a su desempeño independiente, lo cual parece indicar que la provisión de mediación estandarizada, a través del procedimiento de EDC, ayudó a los aprendices a responder preguntas que no pudieron contestar de forma independiente. Este resultado es previsible, puesto que la mediación se proporciona con la intención de que los aprendices respondan las preguntas que no contestaron de forma independiente. Además, esto concuerda con los resultados obtenidos por otros investigadores que han estudiado la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una LA empleando enfoques y formatos de ED diferentes. Los investigadores han optado por un enfoque interaccionista con un formato tipo sándwich (Abdolrezapour, 2017; Fani y Rashtchi, 2015; Kozulin y Garb, 2002; Naeini y Duvall, 2012; Shabani, 2017) obtuvieron diferencias significativas entre los promedios de la prueba previa y de la prueba posterior a la intervención. Por su parte, Ahmadi (2013), Pishghadam, Barabadi y Kamrood, (2011), Poehner *et al.* (2015) y Yang y Qiang (2017) reportan diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones reales (*actual scores*) y de las puntuaciones con ayuda (*mediated scores*) obtenidas durante el procedimiento de ED bajo un enfoque intervencionista y con un formato tipo *cake*.

Shabani (2012) y Shabani y Bakhoda (2014) no aportan datos sobre la comparación de las medias de las calificaciones obtenidas con base en el desempeño independiente y al desempeño con mediación de los participantes. No obstante, señalan que la proporción de aprendices que aprobaron y los que suspendieron la prueba varía considerablemente según si se toma en cuenta el desempeño independiente o el desempeño con mediación. En ambos estudios, el porcentaje de aprobados incrementó notablemente al tomar en cuenta los *mediated scores*. Nuestros datos también muestran un contraste en este sentido. Mientras que los promedios de todas las pruebas de lectura administradas a lo largo del período se encuentran por debajo de la puntuación mínima aprobatoria y el porcentaje de aprendices suspendidos supera al de aprobados, en el procedimiento de EDC el promedio es mayor que la calificación mínima aprobatoria y el porcentaje de aprobados fue de 98 %.

Sirviéndose de un diseño de investigación que contempló la distribución de los participantes en grupos experimentales y de control, Ajideh y Nourad (2012) y Naeini

(2015) también obtuvieron diferencias significativas al comparar el promedio del grupo experimental (ED) y el del grupo control en la prueba posterior. De esta manera, sus datos señalan que la mediación provista durante el procedimiento de evaluación contribuyó a mejorar el desempeño de los aprendices en la prueba de comprensión lectora.

13.1.3 Correlación entre calificaciones según el nivel de desarrollo real

El análisis de nuestros datos muestra una correlación alta significativa ($r = ,955$) entre las calificaciones en la primera prueba de logro y las del procedimiento de EDC. Este resultado indica que, en general, los aprendices que obtuvieron las calificaciones más altas en la primera prueba de logro también obtuvieron las puntuaciones más altas en el procedimiento de EDC. Esto coincide con los resultados obtenidos por Kozulin y Garb (2002) y por Poehner *et al.* (2015).

Al analizar la incidencia de la mediación en el desempeño de los aprendices, Wang y Chen (2016) consideraron el nivel de desarrollo real de los aprendices. Los autores separaron a los participantes en tres grupos: alto, medio y bajo. Sus datos señalan que los aprendices del grupo ‘alto’ obtuvieron el promedio de *mediated score* más alto, el promedio del grupo ‘intermedio’ fue el segundo más alto y el promedio más bajo fue el del grupo ‘bajo’.

En líneas generales, estos resultados parecen indicar que la mediación provista resultó provechosa para todos los aprendices indistintamente de su nivel de desempeño en la primera prueba de logro. Sin embargo, diversos estudios, tales como el de Pishghadam *et al.* (2011) apuntan que “DA seems to be a bigger help to weaker students than stronger ones” (p. 1356). La correlación entre los *actual scores* y los *gain scores* de los aprendices que participaron en nuestro estudio muestra una correlación negativa fuerte ($r = -0,9145$) entre ambos, lo cual también señala que los aprendices con las puntuaciones reales más bajas se beneficiaron más de la mediación que aquellos con las puntuaciones reales más altas. Kozulin y Garb (2002), Poehner *et al.* (2015) y Wang y Chen (2016) reportan hallazgos muy similares a estos. A propósito de sus resultados, Poehner *et al.* (2015) plantean que probablemente “in some cases this may be owing to the fact that those with high actual scores had less room for improvement when mediation was offered” (p. 348).

En esos casos, el *LPS* permite dilucidar que la diferencia observada (*gain score*) no representa una respuesta poco favorable a la mediación, sino una puntuación real cercana a la puntuación máxima posible. Por lo tanto, el desempeño independiente del aprendiz revela un nivel de desarrollo real alto, con relación al nivel que pretende medir la prueba. En otras palabras, para ese aprendiz la prueba utilizada muestra su nivel de desarrollo real, pero no es el instrumento adecuado para valorar su nivel de desarrollo potencial, pues este se encuentra por encima del nivel de dificultad de la prueba. Para fomentar el desarrollo de aprendices con este perfil, en línea con las recomendaciones de Kozulin y Garb (2002), conviene que practiquen la lectura de textos más desafiantes y brindarles oportunidades de aprendizaje autónomo.

13.1.4 Diferencias individuales en el desempeño con mediación

En el apartado anterior comentamos que los aprendices con diferentes niveles de desarrollo real pueden responder a la mediación de manera diferente. Por ejemplo, el incremento que suelen experimentar las calificaciones de los aprendices con un nivel de desempeño real bajo parece indicar que sacan mayor provecho de las ayudas provistas como parte de la evaluación dinámica. Al analizar el desempeño individual, también es posible encontrar diferencias en la manera en la que cada aprendiz responde a la mediación. Kozulin y Garb (2002), Poehner *et al.* (2015) y Yang i Qiang (2017) encontraron casos de aprendices con la misma puntuación real, pero con *mediated scores* diferentes. En nuestra muestra, también tenemos numerosos ejemplos de aprendices cuyo nivel de desarrollo real es equivalente, pero cuyo nivel de desarrollo potencial es diferente a juzgar por su desempeño en el procedimiento de EDC.

Estos hallazgos son coherentes con el planteamiento de Vygotsky (1978) sobre la necesidad de establecer el nivel de desarrollo potencial, además del nivel de desarrollo real. El autor argumenta que dos aprendices cuyo desempeño independiente es equivalente pueden revelar un desempeño con ayuda distinto, porque responden a la mediación de forma diferente. Por lo tanto, no es posible predecir el desempeño con mediación a partir del desempeño independiente, tal como lo demuestran los casos a los cuales hacemos referencia en el párrafo anterior.

A partir de las calificaciones obtenidas por medio del procedimiento de EDC calculamos el *LPS*, empleando la fórmula desarrollada por Kozulin y Garb (2002). Aunque los valores que obtuvimos en nuestra muestra no abarcan un rango tan amplio como el de los obtenidos por estos autores, las distribuciones de los *LPS* sí se asemejan ya que la mayoría de las puntuaciones (66 %) se concentran cerca de la media.

Puesto que la fórmula contempla la puntuación real y la puntuación con mediación, ambos factores se combinan en el *LPS*. Como podemos ver en la tabla 24, en algunos casos, un *actual score* bajo, puede resultar en un *LPS* bajo (renglón 3), pero si la respuesta a la mediación es muy favorable, el *LPS* puede ser alto (renglón 10). En otros casos, aprendices con un *actual score* por encima del promedio, pueden obtener un *LPS* bajo o alto, según como sea su respuesta a la mediación.

Tabla 24. *LPS según la puntuación real y la respuesta a la mediación*

Renglón	Puntuación real	1ra ronda de EDC	2da ronda de EDC	Mediated score	Gain score	<i>LPS</i>
3	7	4	1	12	5	0,68 (bajo)
10	8	8	0	16	8	0,96 (alto)
50	16	2	0,5	18,5	2,5	0,84 (bajo)
63	20	2	0	22	2	0,96 (alto)

Si solo consideramos el desempeño independiente, cabe pensar que los aprendices cuyos datos se encuentran en los primeros dos renglones de la tabla 24 son casos similares y que los otros dos también son parecidos. Sin embargo, el *LPS* nos muestra otra imagen. Puesto que el primero y el tercero obtuvieron un *LPS* bajo, podemos pensar que son casos similares entre sí, pero diferentes a los del segundo y del cuarto renglón, porque obtuvieron un *LPS* alto. En cambio, si examinamos la combinación de factores que han producido cada *LPS*, advertiremos que se trata de cuatro casos diferentes. Por eso, del mismo modo que Poehner *et al.* (2015), resaltamos la importancia de analizar en conjunto todas las puntuaciones de cada aprendiz, para interpretar su desempeño adecuadamente y, de esa manera, comprender mejor su desarrollo. Igualmente, concordamos con estos autores en cuanto a la conveniencia de complementar los resultados del análisis cuantitativo con información cualitativa “in order to provide the most nuanced and directly usable information regarding the specific types of support different learners need

for particular constructs.” (Poehner *et al.*, 2015; p. 349). Por esa razón, llevamos a cabo el análisis cualitativo de nuestros datos, cuyos resultados discutimos en el siguiente apartado.

Pero antes de discutir los resultados obtenidos por medio del análisis cualitativo del desempeño de los casos analizados en profundidad, nos gustaría recalcar que los resultados sobre el desempeño de los aprendices de la mayoría de los antecedentes de investigación acerca de la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una LA que citamos en el estado de la cuestión se derivan del análisis estadístico de las puntuaciones de todos los participantes y, en algunos casos, de grupos de aprendices según su nivel de suficiencia. Solamente las investigaciones de Kozulin y Garb (2002), Poehner *et al.* (2015) y Yang y Qiang (2017) reportan los resultados del análisis cuantitativo del desempeño individualizado de cada aprendiz en el procedimiento de ED. Por su parte, Naeini y Duvall (2012) analizaron las transcripciones de las interacciones que tuvieron lugar durante las sesiones de mediación con el objeto de comparar el desempeño independiente y con ayuda de cada aprendiz. Sin embargo, el tipo de datos y la metodología de análisis en su estudio no se corresponden con los nuestros. Por todo lo anterior, en el siguiente apartado no podemos comparar nuestros hallazgos con muchos de los estudios a los que hemos hecho referencia hasta ahora, excepto por el de Poehner *et al.* (2015) y algunos aspectos puntuales de los estudios de Yang y Qiang (2017) y Naeini y Duvall (2012)

13.2 Resultados del análisis de los casos

Este apartado está organizado en torno a tres temas que emergieron del análisis interpretativo de los casos y de la triangulación de los datos. En primer lugar, consideramos las diferencias individuales que se aprecian a partir del desempeño independiente. En segundo lugar, discutimos la información que derivamos con respecto al desarrollo potencial de los aprendices al examinar el desempeño con mediación. Por último, abordamos las evidencias de desarrollo que encontramos en el desempeño independiente posterior al procedimiento de EDC. Con el fin de enriquecer la discusión de resultados, comentaremos tres casos escogidos de nuestra muestra. Es preciso aclarar que no se trata de casos representativos, ya que no identificamos patrones que permitan

agrupar a los aprendices como ejemplares dentro de categorías determinadas, sino de casos que nos permiten ilustrar el tipo de información diagnóstica que podemos extraer del desempeño de los aprendices sobre su desarrollo de la comprensión lectora.

13.2.1 Diferencias individuales en el desempeño independiente

El primer paso del análisis cualitativo de cada caso consistió en examinar las calificaciones que obtuvo el aprendiz en las pruebas de lectura administradas a lo largo del trimestre con el propósito de tener una impresión general sobre su desempeño independiente. Particularmente, nos interesaba saber si el aprendiz aprobó las pruebas y si apreciábamos alguna tendencia en sus puntuaciones. Con base en este análisis, podemos afirmar que se el desempeño independiente de los aprendices varió a lo largo del período. Pocos aprendices suspendieron todas las pruebas de lectura. Algunos aprobaron una; otros, dos pruebas; y dos aprendices aprobaron las tres pruebas. Con relación a la tendencia de las calificaciones, nuestro análisis indicó que, en cinco casos, las calificaciones aumentaron entre la prueba inicial y la primera prueba de logro, para disminuir en la segunda prueba de logro. En la misma proporción de casos, las calificaciones disminuyeron después de la primera mitad del período y aumentaron en la segunda mitad. En cuatro casos, las calificaciones aumentaron en ambas pruebas de logro o aumentaron en la primera prueba de logro, para luego mantenerse iguales. En uno de los tres casos restantes, las calificaciones disminuyeron; en otro, la calificación de la prueba inicial y de la primera prueba de logro fue la misma, pero luego disminuyó y, en el otro, disminuyó para luego aumentar. La descripción de los casos escogidos ilustra la variabilidad observada en desempeño independiente de los aprendices.

Caso 6 Las calificaciones obtenidas por este aprendiz en la prueba inicial, en la primera y en la segunda prueba de logro fueron doce, quince y diecinueve puntos respectivamente. Aunque no aprobó la prueba inicial, sus puntuaciones en las pruebas de logro parecen indicar una mejora en su desempeño, lo cual hace suponer que experimentó una mejora en su nivel de desarrollo real de la comprensión lectora a lo largo del trimestre.

Caso 9 Este aprendiz obtuvo trece puntos en la prueba inicial, doce puntos en la primera prueba de logro y nueve en la segunda. Este aprendiz solo aprobó la prueba inicial, pero no aprobó las dos pruebas de logro. Su desempeño independiente sugiere que este aprendiz no experimentó una mejora en su nivel de desarrollo real de la comprensión lectora a lo largo del trimestre.

Caso 17 Las calificaciones de este aprendiz en las pruebas de lectura fueron similares: obtuvo diez puntos en la prueba inicial, doce puntos en la primera prueba de logro y once puntos en la segunda. En resumen, no aprobó ninguna de ellas y su desempeño independiente parece indicar que su nivel de desarrollo real de la destreza de lectura no mejoró a lo largo del trimestre.

A diferencia de nuestro estudio, en las investigaciones sobre la evaluación dinámica de la comprensión lectora que describimos en el estado de la cuestión no reportan la comparación del desempeño independiente de los aprendices en diferentes momentos (antes y después de la ED). En algunos estudios, solamente implementaron una prueba dinámica en formato tipo *cake* (Ahmadi, 2013; Pishghadam *et al.*, 2011; Poehner *et al.*, 2015; Shabani, 2012; Shabani y Bakhoda, 2014) o administraron una prueba previa y una prueba posterior, como corresponde al formato *sándwich* (Abdolrezapour, 2017; Kozulin y Garb, 2002; Naeini y Duvall, 2012). Por ende, sus resultados se centran en la comparación entre el desempeño independiente y con mediación de los aprendices.

Por su parte, Ajideh *et al.* (2012), Ajideh y Nourdad (2012) Naeini (2015), Shabani (2017) Wang y Chen (2016) y Yang y Qiang (2017) administraron una prueba inicial de lectura, tales como la sección correspondiente a dicha habilidad en la prueba *TOEFL*, en la *Key English Test* o en la *Oxford Placement Test* antes del procedimiento de evaluación dinámica. En algunos casos, los resultados de dichas pruebas se emplearon con el propósito de clasificar a los aprendices según su nivel de suficiencia. En otros, sirvieron para mostrar que el nivel de suficiencia de los aprendices en los grupos experimentales era comparable al de los aprendices en el grupo control. En cualquier caso, dichas investigaciones no reportan haber iniciado el seguimiento del nivel de desarrollo real de cada aprendiz antes del período comprendido en el procedimiento de ED. Por otra parte, Ajideh *et al.* (2012) reportan los resultados de un segundo post-test; Ajideh y Nourdad (2012) hicieron un seguimiento del desempeño independiente y mediado de los a lo largo

de varias sesiones de mediación bajo un enfoque interaccionista; y Naeini (2015) implementó una prueba de transferencia. Comentaremos sus resultados más adelante, con relación a los que nosotros obtuvimos sobre el desempeño independiente de los aprendices luego del procedimiento de EDC.

13.2.2 Evidencias de desarrollo potencial en el desempeño con ayuda

Con el propósito de identificar evidencias de desarrollo potencial en el desempeño con mediación, empleamos la metodología de Poehner *et al.* (2015) como modelo para analizar nuestros datos. En primer lugar, agrupamos las preguntas según los constructos o habilidades que la prueba pretende evaluar, aplicando la taxonomía desarrollada por Champeau *et al.* (1994) concretamente para categorizar los ítems de las pruebas de logro del PLICT. Posteriormente, registramos los datos correspondientes al desempeño de cada aprendiz en los esquemas resumen, a partir de los cuales elaboramos los perfiles individuales. El perfil de cada caso es una descripción detallada del desempeño del aprendiz que permite rastrear el desarrollo de las subdestrezas a lo largo del período analizado. En este subapartado nos centraremos en las evidencias que aporta la respuesta de los aprendices a la mediación provista con relación a principales dificultades, a las habilidades emergentes y a las estrategias de mediación que resultaron eficaces para cada aprendiz durante el procedimiento de EDC. Desde una perspectiva sociocultural del desarrollo de las habilidades superiores, estas evidencias del desarrollo potencial del aprendiz solo se aprecian mediante la resolución colaborativa de problemas y son indispensables a la hora de diseñar un plan de acción con miras a promover el desarrollo futuro.

Principales dificultades y habilidades emergentes detectadas

En todos los casos analizados identificamos dificultades y habilidades emergentes a partir del análisis del desempeño con ayuda. En el caso de las primeras, cuando la mediación provista a través del procedimiento de evaluación dinámica no bastó para que un aprendiz contestara las preguntas de una categoría, interpretamos que dicho aprendiz experimenta dificultades con las subdestrezas correspondientes, puesto que no consiguió responder las preguntas con ayuda. Por el contrario, para determinar las habilidades emergentes de cada aprendiz, identificamos a cuáles categorías pertenecen las preguntas que no consiguieron contestar de forma independiente, pero sí con mediación, ya que ello constituye un indicio

de que podrá conseguirlo en el futuro si recibe la instrucción adecuada. Por medio de los siguientes ejemplos, mostramos los resultados del análisis de la respuesta a la mediación de los casos seleccionados.

Caso 6 Este aprendiz tuvo dificultades para *determinar referentes*, pues no contestó la pregunta relativa a esta subdestreza con las ayudas provistas. Por otro lado, la única categoría de ítems que no contestó por sí solo, pero sí con ayuda fue *reconocer clasificación*. Por lo tanto, es la habilidad emergente en este caso.

Caso 9 La subdestreza que supuso mayor dificultad para este aprendiz fue *determinar referentes*, ya que ninguna de las ayudas resultó suficiente para que contestara el ítem correspondiente. Las habilidades emergentes en este caso fueron: *determinar significado de vocabulario por contexto*, *reconocer relaciones de comparación-contraste*, *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir a partir de información explícita*. Aunque el aprendiz contestó ítems de las primeras dos categorías sin ayuda, requirió de la segunda ayuda para poder contestar las demás preguntas de esas categorías. No contestó preguntas de las últimas dos categorías, pero sí lo logró con ayuda.

Caso 17 La subdestreza que resultó más compleja para este aprendiz fue: *reconocer clasificación*, porque las ayudas no fueron suficientes para que pudiera responderlas todas las preguntas correspondientes a esta categoría. Detectamos tres habilidades emergentes en este caso: *determinar referentes*, *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir a partir de información explícita*, puesto que no consiguió contestar ninguna pregunta de dichas categorías sin ayuda, pero logró hacerlo con la mediación recibida en la primera ronda de EDC.

Como muestran los ejemplos, aunque el desempeño independiente del caso 6 y del 9 fue diferente desde el punto de vista cuantitativo, ambos aprendices tuvieron dificultades para responder las preguntas referidas a *determinar referentes*, mientras que esta fue una de las habilidades emergentes detectadas para el caso 17 a juzgar por su respuesta a la

mediación. Por el contrario, este aprendiz tuvo dificultades para *reconocer clasificación*, mientras que en el caso 6 resultó una habilidad emergente.

Poehner *et al.* (2015) reportan resultados similares: “Learner 7 appears stronger than Learner 8 in the following areas: vocabulary, grammar, phonetics, tense and potential forms, and information seeking. In contrast, Learner 8 seems to be stronger in the areas of pragmatics and contextual inference.” (p. 350). Con base en las diferencias detectadas, los autores señalan que para promover el desarrollo de las habilidades de estos aprendices es preciso diseñar planes de acción diferentes para cada uno, ajustados a sus necesidades específicas.

Mediación eficaz

Al igual que con las dificultades específicas y a las habilidades emergentes, también apreciamos similitudes y diferencias en cuanto al tipo de mediación que resultó más eficaz para cada aprendiz. En lo que respecta a las estrategias empleadas en la primera ronda, observamos que, en los tres casos, los aprendices respondieron favorablemente a las estrategias de *centrar la atención sobre información específica* del texto y a *indicar una estrategia* para responder la pregunta. Sin embargo, para en el caso 9, la estrategia de *parafrasear el enunciado* no resultó efectiva. En cuanto a la estrategia de *ofrecer parte de la respuesta*, empleada en la segunda ronda, en los casos 9 y 6 la respuesta fue favorable, pero el caso 17 no ocurrió así. Durante la primera ronda, la estrategia de *proporcionar información mediante una paráfrasis* resultó efectiva para en el caso 17. Por el contrario, las estrategias de *proporcionar información mediante una cita y mediante una paráfrasis* no siempre resultaron efectivas en la primera ronda en el caso 6. En la segunda ronda, dichas estrategias tampoco fueron de ayuda en el caso 6 y en el caso 9.

Caso 6 En la primera ronda, las estrategias de mediación que resultaron más efectivas en este caso fueron *centrar su atención sobre información específica* del texto, *parafrasear el enunciado*, *indicar una estrategia* para responder la pregunta y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Durante la segunda ronda, la estrategia de mediación que resultó más efectiva fue *ofrecer parte de la respuesta*. Las estrategias de *proporcionar información mediante una cita y mediante una paráfrasis* no

siempre fueron efectivas durante la primera ronda y, esta última tampoco resultó efectiva durante la segunda ronda.

Caso 9 Aunque no respondió de forma favorable a la mediación, las estrategias que resultaron más eficaces durante la primera ronda fueron *centrar la atención del aprendiz* en información específica del texto, *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* e *indicar una estrategia* para abordar el texto. En la segunda ronda, respondió favorablemente a las estrategias siguientes: *ofrecer parte de la respuesta*, *limitar el rango de posibles respuestas*, *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* o *mediante una cita*. No obstante, las últimas dos no siempre resultaron efectivas.

Caso 17 Las estrategias de mediación que resultaron eficaces durante la primera ronda fueron *centrar la atención del aprendiz* en información específica del texto, *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*, *indicar una estrategia* para contestar la pregunta y *parafrasear el enunciado*. Durante la segunda ronda, este aprendiz no respondió favorablemente a las estrategias de *centrar la atención del aprendiz* ni a la de *ofrecer parte de la respuesta*.

En ninguno de los antecedentes de investigación que citamos anteriormente analizan la efectividad de la mediación provista durante el procedimiento de ED. Dada la variabilidad observada en el desempeño de nuestra muestra, decidimos identificar cuáles ayudas fueron más efectivas durante las dos rondas de mediación. Durante la primera, todos los aprendices que requirieron mediación para los siete ítems que se muestran en la tabla 25, consiguieron responder la pregunta. Por lo tanto, consideramos que dichas ayudas fueron efectivas.

Tabla 25. *Mediación eficaz en la primera ronda*

Ítem	Enunciado original Primera prueba de logro	Enunciado de la versión <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Estrategia de mediación
4	Sin enunciado	Read the two sentences in the text above and establish the relationship between them. Then, select the most	Indicar estrategia

		appropriate expression to complete the text _____.	
7	In other words, liquid hydrogen _____ than gasoline.	Compared to gasoline, liquid hydrogen _____.	Parafrasear enunciado
10	The Earth is significantly different from Venus in _____.	Although they are similar in many ways, astronomers have known for a long time that Venus and the Earth differ significantly in _____.	Proporcionar información (paráfrasis)
11	Which of the following terms is NOT defined in the above text?	Several terms have been defined in this passage, but one of the following is NOT one of them. Which one?	Parafrasear enunciado
16	Sin enunciado	The Jerusalem artichoke is commonly used to feed livestock, partly because it is _____.	Proporcionar información (paráfrasis)
17	From the above we know that file snakes are _____.	Based on the description of their behavior, it may be inferred that file snakes are _____.	Centrar la atención del aprendiz
24	Sin enunciado	Because long light waves are absorbed faster than short light waves, they disappear after relatively short _____.	Parafrasear (el último) enunciado

De acuerdo con estos resultados, las estrategias que resultaron más efectivas en la primera ronda fueron *parafrasear el enunciado* y *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis*. Nos llama la atención que varios aprendices requirieron mediación para contestar los ítems cuya versión original no tiene un enunciado explícito. En el caso del ítem N° 4, once de los diecisiete aprendices requirieron mediación. En el caso del ítem N° 16, nueve aprendices necesitaron mediación, mientras que en solo cuatro aprendices necesitaron ayuda para el ítem N° 24.

Así como hubo instancias de mediación efectiva, también identificamos algunos *hints* que ayudaron a una porción muy pequeña de los aprendices que necesitaron de mediación durante la primera ronda del procedimiento de EDC. Las estrategias de mediación empleadas en estas versiones fueron *proporcionar información clave del texto mediante una paráfrasis* o *mediante una cita* y *centrar la atención del aprendiz* en información clave del texto. La tabla 26 muestra los enunciados y las estrategias de mediación que no resultaron eficaces en la primera ronda del procedimiento de EDC.

Tabla 26. *Mediación que no resultó eficaz en la primera ronda*

Ítem	Enunciado original Primera prueba de logro	Enunciado de la versión <i>hint</i> Primera ronda (EDC)	Estrategia de mediación
5	The pronoun 'it' in the last sentence refers specifically to the _____.	According to the last sentence of the text, what "can be left to disperse naturally"?	Proporcionar información (cita)
13	According to this text, NO marine species can be classified as _____.	According to their modes of life, species CANNOT be simultaneously classified as _____.	Centrar la atención del aprendiz
15	Sin enunciado Some resemble them so closely in shape and size that it is _____.	Sin enunciado The remarkable similarities between human bones and those of apes and monkeys make it _____.	Centrar la atención del aprendiz
22	This is like saying that _____.	The basic difference between the types of cells mentioned in the text regarding DNA manipulation is that _____.	Proporcionar información (paráfrasis)
25	The appropriate meaning for the word 'fine' (sentence 4) in this context is _____.	In sentence 4, the word 'fine' is used as the opposite of 'coarse'. In that sense, it means _____.	Proporcionar información (paráfrasis)

Las versiones *clue* de los ítems № 15 y 22 sí resultaron efectivas en la segunda ronda. En ambos casos la estrategia de mediación empleada fue *ofrecer parte de la respuesta*. En cambio, las versiones *clue* de los demás ítems no fueron efectivas para la mayoría de los aprendices que requirieron de mediación. En la tabla 27, mostramos los enunciados de esas preguntas y la estrategia de mediación empleada en cada uno de ellos.

Tabla 27. *Mediación que no resultó eficaz en la segunda ronda*

Ítem	Enunciado de la versión <i>clue</i> Segunda ronda (EDC)	Estrategia de mediación
5	According to the text, in the event of a spill, most of the fuel will self-disperse, but sometimes _____ can be left to disperse naturally.	Proporcionar información (paráfrasis)
13	According to the classification criteria presented in the text, a _____ organism CANNOT be classified as _____ on the basis of the region it inhabits.	Ofrecer parte de la respuesta
25	According to the text, the texture of marble may vary "from fine to coarse". It may be inferred that the word 'fine' (sentence 4) in this context means _____.	Proporcionar información (cita)

Puesto que con la mediación se busca ayudar al aprendiz a superar la tarea propuesta, es de vital interés examinar su efectividad, entendiendo que la respuesta de los aprendices no será la misma en cada caso. Además, debemos tener presente que la ZDP es co-construida por el examinador y el aprendiz (Poehner, 2018). A este respecto, Kozulin y Garb (2002) advierten que los resultados obtenidos en su estudio “reflect not only the students’s learning potential but also the quality of mediation provided during the assessment.” (p. 122), ya que existe la posibilidad de que otro mediador, con otro estilo de mediación consiga otros resultados. Teniendo esto en cuenta, consideramos que merece la pena, revisar las versiones de los ítems que no resultaron efectivos y valorar la posibilidad de modificarlos empleando otra estrategia de mediación.

13.2.3 Evidencias de desarrollo en el desempeño independiente posterior al procedimiento de EDC

Acabamos de resaltar la importancia de la efectividad de la mediación para ayudar al aprendiz a resolver la tarea propuesta, pues nos interesa analizar de qué manera este responde a esa mediación para poder obtener información diagnóstica a partir de su desempeño con ayuda. No obstante, el objetivo que persigue la evaluación dinámica no es que el aprendiz logre resolver la tarea correctamente, sino que desarrolle las habilidades necesarias para aplicarlas a situaciones similares o transferirlas a tareas más complejas (Lantolf y Poehner, 2007). Por eso, en el ámbito de la ED resulta clave la noción de *transcendence*. Poehner y Lantolf (2013) se refieren a ella como “the process of tracking learner development as it unfolds not only with regard to control of tasks included in an assessment but also more complex and difficult tasks that build on those included in the original instrument” (p. 323).

Con el fin de rastrear el desarrollo de un conjunto de subdestrezas específicas más allá del procedimiento de EDC, analizamos el desempeño independiente de los aprendices en la segunda prueba de logro. Nuestro análisis consistió en relacionar la respuesta de los aprendices a la mediación con su desempeño independiente en una prueba posterior.

Caso 6 Durante el procedimiento de EDC requirió ayuda para contestar algunas de las preguntas que implicaban *repetir o parafrasear información específica, llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita y*

predecir a partir de información explícita. Luego, en la segunda prueba respondió, sin ayuda, todas o casi todas las preguntas correspondientes a estas subdestrezas.

Caso 9 En la primera prueba de logro, no contestó ninguna pregunta de las categorías *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir a partir de información explícita*, pero sí pudo lograrlo con ayuda. En la segunda prueba de logro, no contestó los ítems que requerían *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico*, pero sí una de las preguntas que implicaban *predecir a partir de información explícita*.

Caso 17 Durante el procedimiento de EDC solamente requirió la primera ayuda para contestar los ítems de las categorías *seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico* y *predecir a partir de información explícita*. No obstante, en la segunda prueba de logro no consiguió responder preguntas correspondientes a estas dos categorías.

Estos resultados muestran que, en efecto, las habilidades emergentes detectadas a partir del desempeño en respuesta a la mediación, como parte del procedimiento de EDC, posteriormente se manifiestan en el desempeño independiente. En otras palabras, la ED brinda la posibilidad de observar las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo. En ese sentido, la ED nos aporta una mirada al futuro.

En esta sección trazamos el desarrollo de las habilidades emergentes detectadas a partir del desempeño en el procedimiento de EDC hasta el desempeño independiente posterior. No obstante, también obtuvimos otras evidencias de desarrollo tales como el hecho de que los aprendices respondieran preguntas correspondientes a una mayor variedad de categorías de preguntas o a destrezas no evaluadas en pruebas anteriores. En algunos casos, encontramos que el desempeño independiente de los aprendices mejoró con relación a subdestrezas específicas, es decir, a medida que transcurría el período contestaba más preguntas de categorías específicas, aunque no llegó a responderlas todas.

13.3 Percepción de los aprendices sobre el procedimiento de EDC

En este apartado presentamos y discutimos los resultados derivados del análisis de las respuestas de los aprendices a los cuestionarios administrados con el fin de conocer su opinión con relación al procedimiento de EDC. Concretamente, comentaremos los resultados sobre su percepción de la manera en la que dicho procedimiento les ayudó a responder las preguntas que no contestaron o que no acertaron durante la prueba de logro y acerca la conveniencia de implementar la EDC en otras asignaturas del PLICT.

13.3.1 ¿Cómo les ayudó?

Identificamos cinco aspectos del procedimiento de EDC que, de acuerdo con la percepción de los aprendices, contribuyeron a su desempeño:

1. Estar familiarizados con los ítems porque los habían leído durante la primera prueba de logro. Por ende, no se trataba de información completamente nueva para ellos. En algunos casos, comentan específicamente la ventaja que tuvo haberse familiarizado con el vocabulario de los textos.
2. Tener la oportunidad de reconsiderar su respuesta anterior, lo cual en algunos casos implicó darse cuenta de las preguntas en las que erraron y, en otros, confirmar sus dudas sobre la opción escogida.
3. Contar con tiempo suficiente para contestar. En algunos casos los aprendices alegan que la prueba consta de muchas preguntas o que las preguntas son extensas y por eso el tiempo estipulado no es suficiente. En otros casos atribuyen la falta de tiempo a la complejidad de los textos o a que las preguntas requieren una lectura minuciosa de estos.
4. No sentir presión, nervios, agotamiento, inseguridad y otras sensaciones negativas que experimentan y asocian a las pruebas de logro del PLICT y, probablemente, a los exámenes en general.
5. Comprender el planteamiento de las preguntas, pues en ocasiones las preguntas de los parciales resultan confusas o más difíciles que las de otras evaluaciones, en las que se desempeñan mejor.

Un aprendiz comentó que el procedimiento de EDC le ayudó a prepararse para la siguiente prueba de logro: “es simple, me ayudaban a prepararme para enfrentar el parcial de una manera optima y eficiente” (caso 10). Lamentablemente, no explica cómo le

ayudó. Sin embargo, sí podemos corroborar que su desempeño en la segunda prueba de logro fue mejor que en todas las pruebas anteriores y en dicha prueba contestó de forma independiente preguntas de categorías en las que antes requirió mediación.

Nos resulta interesante que las respuestas de los aprendices a esta pregunta revelan las dificultades que ellos enfrentan en las pruebas de logro, la forma en que intentan superarlas y, a menudo, sus sentimientos con relación al desarrollo de la destreza. A su vez, esta información nos da indicios sobre su nivel de desarrollo de la comprensión lectora. Por ejemplo, varios aprendices señalan que el procedimiento de EDC les brindó más tiempo para contestar las preguntas. La otra cara que nos muestra la moneda es que, en estos casos, los aprendices perciben que la duración de las pruebas no se corresponde con el tiempo que ellos requieren para contestar las preguntas. Esta dificultad parece indicar que dichos aprendices no han desarrollado suficientemente la habilidad para descodificar el texto o no han tenido la cantidad de práctica requerida para leer con un grado de fluidez que les permita mantener su atención en el contenido del texto. También podría deberse a que no consiguen ajustar la lectura al propósito que persiguen, es decir, leen un texto con mucho detenimiento cuando en realidad solo requieren una idea general de su contenido o, por el contrario, leen de modo superficial un texto en el que sí es preciso prestar atención a detalles relevantes para responder la pregunta. En cualquier caso, las dificultades que los aprendices refieren son propias del proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora en una LA.

Otro hallazgo que nos parece relevante es que, además de indicar cómo piensan que el procedimiento de EDC les brinda la ayuda que requieren para superar sus dificultades, todos los aprendices refieren algo que hicieron para contestar las preguntas que no pudieron responder de forma independiente en la prueba de logro. Es decir, como contaron con más tiempo durante el procedimiento de EDC, *ellos* pudieron analizar el texto con más calma. En otras palabras, la mediación no les da la respuesta, sino que les da la oportunidad y la ayuda requerida para encontrarla.

Encontramos algunos paralelismos entre la percepción de nuestros aprendices y los resultados reportados en otros estudios sobre la percepción de los aprendices ED de la comprensión lectora, tales como el de Naeni y Duvall (2012). Antes de la implementación de la ED, estos autores entrevistaron a los participantes con el propósito

de explorar sus sentimientos y su comprensión con relación a la lectura. Estos autores reportan que “students found themselves weak in reading comprehension due to their limited vocabulary. They believed that if they knew more words they could have performed much better on the pretest” (p. 36). Esto coincide con la percepción de varios aprendices que respondieron nuestro cuestionario. Con respecto a las dificultades asociadas al umbral lingüístico en la LA a las que aluden los aprendices, Kozulin y Garb (2002) ofrecen la siguiente reflexión:

There is no such thing as a content-free language task which means that students with better vocabulary and better knowledge of grammatical rules would always have a certain advantage. Though our selection of assessment materials was guided by the ideal of strategies-based text comprehension it was impossible to eliminate the element of content knowledge as such. In other words, students who have a very poor knowledge base cannot expect to reach the high achievement level even if their use of strategies is quite good (p. 123).

Nuestros resultados con relación a los factores afectivos a los cuales hacen referencia los aprendices guardan relación con los de Ajideh y Nourad (2012), según los cuales, los aprendices experimentan menos estrés durante la implementación de la ED. A propósito de su resultado, los autores argumentan que, gracias a que esta sensación no afecta el desempeño de los aprendices, los datos obtenidos por medio de la ED aportan información más precisa sobre sus habilidades, lo cual es de gran utilidad a la hora de tomar decisiones pedagógicas.

13.3.2 Conveniencia de implementar la ED en otras asignaturas del programa

La mayoría de los aprendices que respondieron esta pregunta opinaron que sí merece la pena implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas de PLICT pues consideran que resulta de gran ayuda para los aprendices. Aunque no todos especifican en qué consiste esta ayuda, otros señalan que el procedimiento de EDC es “muy útil para aprender”, que “ayuda a fortalecer más la lectura” y que “ayuda en el aprendizaje y por lo tanto en el rendimiento del estudiante”. Otros aprendices consideraron que el procedimiento constituye una “oportunidad de recuperar puntos para tener mejor nota”, como “una nueva oportunidad al estudiante de recuperar nota” y como una oportunidad para “corregir los errores y no perder puntos”. Un aprendiz opinó que conviene su implementación, ya que “no hay nada más gratificante que realizar una evaluación y saber

inmediatamente en que fallaste y cómo saliste”. Un aprendiz sugirió implementar este tipo de evaluación como una actividad recuperativa, es decir, cuando los aprendices obtengan una calificación baja en la prueba en comparación con las que suele obtener en otras evaluaciones de la asignatura.

Nuestros resultados revelan una opinión positiva por parte de los aprendices con relación a la implementación del procedimiento de EDC pues considera que resulta útil y que les brinda la oportunidad de mejorar en su desempeño y en sus calificaciones. Por lo tanto, consideramos que nuestros resultados se asemejan a los que obtuvieron Yang y Qian (2017) mediante un cuestionario en el recogieron las reflexiones de los participantes de su estudio. Con base en sus resultados, los autores concluyeron lo siguiente:

C-DA was greatly welcomed by the students and believed to be particularly helpful in building up confidence for those low achievers as identified in traditional static assessment. A majority of the students believed that C-DA should be helpful in promoting their reading comprehension abilities (p. 14).

Aparte de coincidir con relación a la percepción general de los aprendices, obtuvimos resultados similares a los de Yang y Qian (2017) sobre aspectos puntuales. Por ejemplo, los autores citan la siguiente respuesta de un participante: “It is encouraging because I can get points easily, not like the previous reading comprehension tests in which responses result in either full score or zero.” (p. 13). Los autores comentan que estas reflexiones sugieren que el procedimiento de EDC es muy ventajoso para los aprendices que obtuvieron calificaciones bajas en la prueba estática, ya que les ayuda a ganar confianza en su aprendizaje. Nosotros añadimos que vale la pena abandonar la visión “todo o nada” a la cual alude el aprendiz. Es preciso que reconozcamos lo que los aprendices *están logrando* y no solo lo que *han logrado*.

Aunque los aprendices mostraron una opinión positiva con respecto al procedimiento la ED, Yang y Qian (2017) plantean ciertos puntos de mejora identificados por los aprendices. Entre ellos, los aprendices sugirieron que se presente simultáneamente el texto y la pregunta, ya que, durante la prueba, primero solo podían ver el texto y luego podían ver la pregunta. Además, propusieron reducir el número de opciones de cinco a cuatro y que la primera pista debía ser específica en lugar de un mensaje genérico que les pide intentarlo de nuevo si la respuesta ha sido incorrecta. En nuestro instrumento de mediación, el texto y la pregunta aparecen de forma concurrente, cada ítem tiene tres

opciones de respuesta y, por esta razón, la primera ayuda consiste en un indicio específico para orientar al aprendiz hacia la respuesta esperada.

Los participantes del estudio de Yang y Qian (2017) “suggested that the time limit should be adapted in accordance with the difficulty level of the reading texts” (p. 14). Por lo tanto, a diferencia de los aprendices que participaron en nuestro estudio, sus participantes percibieron que el tiempo con el que contaron durante el procedimiento de EDC no fue suficiente. Además, un grupo reducido de participantes opinaron que se debería incluir más pasajes y otro tipo de preguntas. Con relación al número de preguntas, las opiniones que recogimos indicaban exactamente lo contrario, es decir, los aprendices consideran que la prueba es extensa y que las preguntas son muchas y no opinaron con relación al formato de las preguntas.

Por último, en el estudio de Yang y Qian (2017) dos aprendices manifestaron no estar acostumbrados a presentar pruebas a través del ordenador. En nuestro caso, ningún aprendiz opinó de este modo, aunque un aprendiz sí comentó que tuvo problemas técnicos durante el procedimiento de EDC que incidieron en su desempeño. Con relación a la administración en línea, los participantes del estudio de Yang y Qian (2017) sugirieron añadir al programa a través del cual administraron la prueba una función que permita subrayar información clave mientras leen. Concordamos con que ello constituiría una mejora, ya que sería de mucha ayuda para los aprendices. Si esa información queda registrada, además de la respuesta seleccionada, puede ser una valiosa fuente de datos que arrojen luz sobre el proceso de respuesta de los aprendices.

13.4 Recapitulación

Los resultados del análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices en las pruebas de logro proporcionan una visión general del nivel de desarrollo real del grupo, es decir, con relación a los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se han consolidado. Adicionalmente, los resultados del análisis del desempeño con mediación complementan esa información, pues nos muestran las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo. A partir de las puntuaciones de cada aprendiz, obtuvimos información personalizada con relación a su respuesta a la mediación y a su potencial de aprendizaje. Los resultados obtenidos de estos análisis concuerdan con los de estudios que también han explorado la implementación de la ED para evaluar el desarrollo de la destreza de comprensión lectora en una LA.

El análisis cualitativo del desempeño de un grupo de aprendices nos permitió elaborar perfiles detallados sobre su desempeño independiente y con mediación con referencia a las subdestrezas evaluadas a lo largo del trimestre. Esto nos permitió identificar las dificultades y las habilidades emergentes de cada uno, así como el tipo de mediación que resultó más efectiva en cada caso. Además, completamos esa visión del desempeño y del desarrollo de cada uno añadiendo sus perspectivas acerca del procedimiento de EDC.

Shohamy e Inbar (2006) sugieren que cuando nos proponemos evaluar las habilidades de los aprendices, conviene adoptar una perspectiva que ellas denominan *multiplism*. En líneas generales recomiendan considerar entre una diversidad de instrumentos y procedimientos disponibles para obtener una visión más completa sobre las habilidades o conocimientos que deseamos evaluar. Las autoras hacen referencia a diferentes dimensiones en las que puede manifestarse esta multiplicidad. En nuestra implementación, esta cualidad se manifiesta concretamente en el hecho de evaluar el desempeño de los aprendices con y sin mediación, y también en la interpretación de los resultados de las evaluaciones a través de diferentes métodos (cuantitativo y cualitativo), tomando en cuenta el desempeño tanto global como individual, y desde diferentes perspectivas: la de la docente y la de los aprendices.

14. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior discutimos nuestros resultados y los relacionamos con otros estudios que han investigado la ED de la comprensión lectora en una lengua adicional. En este capítulo, retomamos los objetivos trazados al inicio de este proyecto a fin de corroborar su cumplimiento. Posteriormente, presentamos una síntesis de nuestros resultados, para luego responder las preguntas que guiaron nuestra investigación. Seguidamente, comentamos los aportes de este estudio en relación con otros estudios, así como sus limitaciones. Seguidamente, explicaremos las implicaciones pedagógicas de nuestros resultados para el Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico (PLICT) y planteamos las posibles líneas de indagación futuras. Culminamos este trabajo con nuestras reflexiones finales.

14.1 Objetivos del estudio

Nos propusimos llevar a cabo esta investigación con la finalidad de analizar la incidencia de una acción pedagógica orientada a la evaluación dinámica computarizada (EDC) en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico (PLICT). Para alcanzar nuestro objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar un procedimiento de EDC compatible con las pruebas estandarizadas empleadas en el PLICT.
2. Crear un instrumento de mediación, con base en los principios de la evaluación dinámica, con el objeto de proporcionar mediación estandarizada a través de un enfoque intervencionista.
3. Implementar el procedimiento de EDC con el fin de fomentar el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices en el marco del PLICT.
4. Analizar datos cuantitativos y cualitativos que permitan evaluar la incidencia de la acción pedagógica implementada en términos de desarrollo.

El orden de estos objetivos se corresponde con la secuencia en la que cumplimos las fases de nuestra investigación. En primer lugar, tomando en cuenta las oportunidades y limitaciones de nuestro contexto pedagógico, así como la situación concreta en la que

impartimos la asignatura, concebimos un procedimiento de ED cuya implementación fuera factible y que nos permitiera hacer un uso pedagógico de las pruebas de logro del PLICT. En segundo lugar, creamos el instrumento de mediación, cuya elaboración fue una tarea minuciosa que involucró echar mano de la experiencia docente en el PLICT, tanto en el aula como en las tutorías, así como en el seno de la Comisión de Exámenes y del Banco de Ítems. Las versiones preliminares de los ítems y la secuenciación propuesta para estos fueron sometidas a la consideración de los validadores que contribuyeron en esta fase de la investigación para dar forma al instrumento de mediación definitivo. En tercer lugar, la fase de implementación consistió en construir las pruebas personalizadas de cada aprendiz para administrarlas a través de Edmodo®. Aparte de los datos recogidos durante el procedimiento de EDC, también recolectamos las calificaciones en las pruebas de lectura que presentaron los aprendices a lo largo del trimestre y las respuestas de un grupo de participantes que, de forma voluntaria, contestaron el cuestionario sobre la percepción acerca del procedimiento de EDC. Con el objeto de evaluar la incidencia de nuestra acción pedagógica examinamos todos estos datos durante la fase de análisis. A continuación, presentamos una síntesis de los resultados obtenidos a partir de dichos análisis.

14.2 Síntesis de resultados

14.2.1 Resultados del análisis cuantitativo del desempeño de los aprendices

- Las diferencias de los promedios de las calificaciones obtenidas por los aprendices en las pruebas de lectura administradas de forma tradicional a lo largo del período no son significativas. Podemos interpretar estos resultados de dos maneras. Por un lado, puede que la instrucción impartida no consiga promover eficazmente el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora para que los aprendices consigan desempeñarse con éxito en las pruebas de logro. Por otro, es posible que las pruebas de logro, cuyo propósito es determinar en qué medida los aprendices han alcanzado los objetivos de las asignaturas del PLICT, no nos permitan acceder a las habilidades que se encuentran en proceso de formación y, por eso, nos aportan evidencias de logro, pero no del desarrollo potencial.
- La comparación de los promedios de la primera prueba de logro y del procedimiento

de EDC indicó que la diferencia entre las medias de ambas evaluaciones es significativa. De lo anterior, extrapolamos que la provisión de mediación estandarizada, a través del procedimiento de EDC, ayudó a los aprendices a responder preguntas que no pudieron contestar de forma independiente durante la prueba de logro. En otras palabras, el desempeño de los aprendices con mediación mejoró con respecto a su desempeño independiente. Reiteramos que es previsible que los aprendices muestren un mejor desempeño con ayuda al realizar tareas que no pueden llevar a cabo de forma independiente

- Obtuvimos una correlación alta significativa entre las calificaciones en la primera prueba de logro y las del procedimiento de EDC, lo cual indica que, en general, los aprendices que obtuvieron las calificaciones más altas en la primera prueba de logro también obtuvieron las puntuaciones más altas en el procedimiento de EDC.
- El análisis de la correlación entre las puntuaciones en la prueba de logro (*actual scores*) y las puntuaciones de ganancia (*gain scores*) arrojó una correlación negativa fuerte entre ambas, lo cual señala que los aprendices con las puntuaciones reales más bajas, en general, parecen haber sacado mayor provecho de la mediación que aquellos con las puntuaciones reales más altas.
- Encontramos numerosos casos de aprendices cuyo nivel de desarrollo real es equivalente, a juzgar por su desempeño en la primera prueba de logro, pero cuyo nivel de desarrollo potencial es diferente, con base en su desempeño en el procedimiento de EDC. Por lo tanto, nuestros resultados aportan nueva evidencia con respecto a la noción de que no es posible predecir el desempeño con mediación a partir del desempeño independiente.
- Puesto que en el *LPS* se combinan la puntuación real y la puntuación con mediación en función de la puntuación máxima posible, conviene examinar la combinación de factores que han producido cada *LPS*, ya que un mismo valor puede representar perfiles diferentes de potencial de aprendizaje. En general, luego de analizar las puntuaciones de cada aprendiz, respaldamos la recomendación de Poehner *et al.* (2015) en lo concerniente a la importancia de analizar en conjunto todas las puntuaciones de cada aprendiz, para interpretar su desempeño adecuadamente y para comprender mejor su desarrollo.

14.2.2 Resultados del análisis cualitativo del desempeño de los casos

- Nuestro análisis del desempeño independiente de cada aprendiz a lo largo del período reveló que cada caso recorrió una ruta diferente. Es decir, no observamos un patrón en la forma en la que desarrollaron las subdestrezas evaluadas en las pruebas de lectura. Asimismo, nuestros resultados aportan indicios sobre la forma discontinua e irregular en la que se produce el desarrollo de las habilidades, en nuestro caso, de comprensión lectora en una LA.
- Aunque los aprendices recibieron mediación estandarizada, respondieron de manera diferente a la mediación provista. Dicho de otro modo, la variación observada en el desempeño de los aprendices revela diferencias en cuanto al tipo de mediación que resultó más eficaz para cada aprendiz.
- En todos los casos analizados en profundidad identificamos dificultades específicas y habilidades emergentes a partir del desempeño con ayuda, es decir, a partir de la respuesta de los aprendices a la mediación provista. Esta información resulta valiosa para planificar acciones dirigidas a promover el desarrollo futuro de cada aprendiz.
- La comparación del desempeño con mediación y el desempeño independiente posterior al procedimiento de EDC nos permitió constatar, en casi todos los casos, que, durante la segunda prueba de logro, los aprendices contestaron sin ayuda preguntas correspondientes a categorías para las que requirieron mediación. Es decir que, en la mayoría de los casos, encontramos que las habilidades emergentes, detectadas a partir de la respuesta de los aprendices se manifestaron en el desempeño independiente de los aprendices durante la segunda prueba de logro. En otras palabras, la ED revela las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo y, por lo tanto, permite ver el potencial de desarrollo de dichas habilidades.
- Además, al analizar el desempeño de los aprendices con referencia a subdestrezas específicas encontramos otro tipo de evidencias de desarrollo en el desempeño independiente de los aprendices. Por ejemplo, algunos aprendices respondieron preguntas de una mayor variedad de categorías de preguntas o de categorías que no fueron evaluadas en pruebas anteriores, mientras que otros mejoraron con relación a subdestrezas específicas a lo largo del período.

14.2.3 Resultados del análisis cualitativo de la percepción de los aprendices

- Identificamos cinco aspectos del procedimiento de EDC que, según la percepción de los aprendices, contribuyeron a su desempeño durante dicha evaluación, a saber:
 - (1) Estar familiarizados con el contenido o el vocabulario del texto porque ya lo habían leído antes.
 - (2) Poder reconsiderar su respuesta anterior, aclarar sus dudas o darse cuenta en qué se equivocaron.
 - (3) Contar con suficiente tiempo para leer los textos y contestar las preguntas.
 - (4) No sentirse agobiados por los nervios y la presión que afectan su desempeño.
 - (5) Comprender el planteamiento de las preguntas.
- A partir de sus respuestas, extrapolamos que, por un lado, los aprendices identifican diversas fuentes de dificultad al presentar las pruebas de logro de comprensión lectora y, por otro, valoran tener la oportunidad de volver a leer los ítems en condiciones que favorecieran su comprensión.
- Aparte de sus comentarios sobre las pruebas estandarizadas del PLICT, los aprendices aprovecharon para manifestar su descontento con relación a aspectos concretos del programa, tales como el método de enseñanza y la pertinencia de ciertas actividades.
- En general, los aprendices opinaron que merece la pena implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas del PLICT, pues consideran que resulta de gran ayuda para los aprendices. Algunos resaltan el valor pedagógico de la actividad y la perciben como una oportunidad para aprender de los errores, mientras que otros lo ven como una posibilidad de mejorar sus calificaciones.

14.3 Respuesta a las preguntas de investigación

14.3.1 ¿Cómo contribuye la mediación provista durante el procedimiento de EDC a superar la prueba estandarizada de comprensión lectora?

El desempeño de los aprendices en el procedimiento de EDC mejoró con respecto a su desempeño independiente. Con base en este resultado, deducimos que, en efecto, la provisión de mediación durante el procedimiento de EDC contribuyó a que los aprendices contestaran correctamente preguntas que no consiguieron responder en la prueba de logro estandarizada de comprensión lectora. Este resultado es previsible, ya que, conforme a

los principios de la ED, la mediación se ofrece con la intención de orientar al aprendiz de manera que consiga hacer, con ayuda, lo que no logró de forma independiente.

Podemos abordar esta pregunta desde dos ángulos diferentes: desde la perspectiva del mediador y desde el punto de vista del aprendiz, ya que ambos participan mutuamente para que el aprendiz consiga resolver la tarea propuesta.

Por un lado, el rol del mediador implica identificar las dificultades que experimenta el aprendiz al llevar a cabo la tarea propuesta y proporcionar la ayuda adecuada para que consiga superarla. Por tratarse de un procedimiento bajo un enfoque intervencionista, la mediación no se produjo a través del diálogo colaborativo entre el mediador y cada aprendiz, sino que adoptó la forma de un instrumento de mediación que constó de pistas preelaboradas que se presentaron de manera consecutiva en respuesta al desempeño del aprendiz. Ello implicó prever las posibles dificultades que tendrían los aprendices y encontrar la forma de orientarlos hacia la respuesta.

Con este objetivo en mente, modificamos los enunciados de los ítems empleando diversas estrategias de mediación inspiradas en las ayudas del programa ImPRESSions© para fomentar el aprendizaje de lenguas asistido por el ordenador (Pujolà, 2000). Las estrategias que empleamos para las versiones empleadas durante la primera ronda del procedimiento de EDC fueron: formular la pregunta en otras palabras, focalizar un aspecto del texto que resulta clave para responder la pregunta, indicar una estrategia de lectura que resultara útil para abordar el texto y extraer información clave del texto para incluirla en el enunciado mediante una cita o empleando otros términos. Si estas ayudas no resultaban efectivas, proporcionamos una segunda tanda de ayudas que fueran más explícitas. Aparte de las que mencionamos, en la segunda ronda de mediación incluimos dos estrategias más: ofrecer parte de la respuesta y limitar el rango de posibles respuestas.

Nuttall (2005) recomienda utilizar las preguntas de esta manera en las clases de lectura para promover la comprensión de un texto y no para comprobar que los aprendices han comprendido. Según esta autora, utilizar las preguntas adecuadas puede hacer que los aprendices reconsideren el texto y consigan comprenderlo. Del mismo modo, durante el procedimiento de ED, la mediación cumple la función de instruir con el fin de incidir sobre el desempeño del aprendiz. Si la mediación es eficaz, el aprendiz consigue contestar

las preguntas que no consiguió contestar de forma independiente. Si, por el contrario, la respuesta del aprendiz a la mediación no es favorable, interpretamos que requiere de mediación más explícita. En cualquiera de los casos, el desempeño con ayuda nos aporta indicios sobre el nivel de desarrollo potencial de los aprendices.

Por otro lado, con base en los resultados sobre la percepción de los aprendices acerca del procedimiento de EDC, podemos responder esta pregunta desde la óptica de los aprendices. Como explicamos en la síntesis de resultados, los aprendices refieren diversos aspectos que contribuyeron a que contestaran preguntas que no acertaron durante la primera prueba de logro. Algunos contraponen las condiciones de administración de las pruebas estandarizadas con las del procedimiento de EDC para explicar la diferencia observada en su desempeño en ambas evaluaciones. Otros la atribuyen a que estaban familiarizados con el texto, que habían resuelto alguna duda que tuvieron durante la prueba o que sabían que su respuesta anterior no era la correcta. Sin embargo, en todas las respuestas subyace la idea de tener la oportunidad de leer el texto de nuevo y de contestar la pregunta. Aunque podían descartar una de las opciones, si recordaban lo que habían contestado antes, como indica uno de los aprendices “para llegar a la respuesta correcta tenía que entender el texto, cosa que no siempre sucede”.

Consideramos oportuno destacar que, al igual que las ayudas provistas, las condiciones de administración de la ED forman parte de la mediación, ya que leer nuevamente los textos en condiciones diferentes puede favorecer la comprensión y contribuir a que el aprendiz se desempeñe mejor. Por esa razón, compartimos la opinión de Ajideh y Nourad (2012) con relación a la ventaja de contrarrestar los efectos adversos que suelen producirse en el ánimo de los aprendices cuando presentan pruebas estáticas cuyos resultados pueden ser decisivos, como las pruebas estandarizadas del PLICT. Como comentamos en la discusión de resultados, según estos autores, si el desempeño de los aprendices no se ve afectado por los nervios y la presión, obtendremos información más certera sobre las dificultades y habilidades de cada aprendiz para comprender textos en inglés como LA.

14.3.2 ¿Qué incidencia tiene el procedimiento de EDC en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por parte de aprendices del PLICT?

Para responder esta pregunta, tomaremos como punto de partida la siguiente explicación de Poehner y Lantolf (2013):

the use of mediation attuned to learner needs, enables learners to perform beyond their current level of functioning, thereby providing insights into emerging capabilities. The instructional quality of mediation means that this process simultaneously creates possibilities for development, even over the course of a single session, a phenomenon referred to as ‘microgenesis’ (p. 323).

Efectivamente, a partir del análisis cualitativo del desempeño de los diecisiete aprendices cuyos casos analizamos en profundidad obtuvimos información diagnóstica sobre las principales dificultades y sobre las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo con relación a la destreza de lectura en inglés. Resaltamos que, en lugar de centrar nuestra atención en determinar las áreas problemáticas que hay que remediar, lo que más nos interesa es identificar las habilidades emergentes cuyo desarrollo queremos promover. Adicionalmente, el análisis del desempeño de los aprendices en respuesta a la mediación nos aportó datos sobre el tipo de ayudas que resultó más favorable en cada caso. Contar con toda esa información hace posible diseñar planes de acción personalizados que permitan promover el desarrollo de las habilidades emergentes detectadas. En este sentido, el procedimiento de EDC incide en el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por parte de los aprendices del PLICT al proporcionar “insights into emerging capabilities” (Poehner y Lantolf, 2013; p. 323), ya que desde una perspectiva sociocultural, esas son justamente las habilidades sobre las cuales puede incidir la instrucción.

Aparte de proporcionar información diagnóstica útil para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, Lantolf y Poehner (2013) indican que la mediación provista dentro de la ZDP de los aprendices crea posibilidades de desarrollo. Esta afirmación resuena con nuestros resultados del análisis de la percepción de los aprendices, quienes opinaron que el procedimiento de EDC les brindó la posibilidad de intentar responder la pregunta nuevamente. Esa nueva oportunidad consiste en situar a los aprendices ante los retos que no consiguieron superar, brindarles herramientas para que puedan abordarlos de nuevo y orientarlos para que lo consigan. Como parte de ese proceso, los aprendices confirman o se dan cuenta de que su respuesta anterior no era correcta, y deben procurar

identificar por qué. Por ejemplo, pueden analizar qué aspectos del ítem no entendieron o malinterpretaron. Del mismo modo que Nuttall (2005), consideramos que ese nuevo esfuerzo (*struggle*) puede resultar en la comprensión del texto. Además, esta actividad ofrece la posibilidad de fomentar en los aprendices la capacidad para regular su propio desempeño.

La percepción de los aprendices con relación a la conveniencia de implementar el procedimiento de EDC en otras asignaturas del PLICT, nos aportan otros elementos para responder esta pregunta desde su punto de vista. Como indicamos en nuestra síntesis de resultados, los aprendices opinaron que dicho procedimiento resulta de gran ayuda. Es cierto que algunos solo manifestaron que era ventajoso para mejorar sus calificaciones, pero también hubo respuestas que indicaban que resultaba “muy útil para aprender”, que “ayuda en el aprendizaje” y que “nos ayuda a fortalecer más la lectura”. Uno de estos aprendices expresó que le sirvió para prepararse para las pruebas parciales. El análisis de sus puntuaciones reveló que en la segunda prueba de logro su desempeño fue mejor en dicha prueba que en la primera prueba de logro e incluso en el procedimiento de EDC.

Un aprendiz enfatizó la idea de no ser —y de no sentirse— penalizado por haberse equivocado, de poder contestar la pregunta y, además de eso, de poder recuperar parte de la puntuación. Su comentario deja ver que percibió el procedimiento de EDC como una oportunidad ventajosa y como un estímulo. Al examinar su desempeño, constatamos que su respuesta a la mediación fue muy favorable (*gain score* = 6) y el potencial de aprendizaje calculado a partir de su desempeño fue alto (*LPS* = 0,96). Es decir, no solo se dio cuenta del valor de la actividad, sino que además consiguió sacar provecho de ella. En nuestra opinión, lo anterior guarda relación con dos de las cualidades de las interacciones entre el aprendiz y el mediador que, según Feuerstein *et al.* (1979), promueven las *mediated learning experiences (MLE)*, a saber: mediación de desafío (*mediation of challenge*) y mediación del sentimiento de competencia (*mediation of feelings of competence*). Al plantear un reto que se encuentre por encima de su nivel de desarrollo actual y al mismo tiempo transmitimos a los aprendices la confianza de que pueden conseguirlo, potenciamos la posibilidad de que lo logren. Esto es particularmente valioso con los aprendices que cursan el PLICT en los grupos paralelos. Cabe destacar

que de esta manera podemos incidir en el desarrollo de los aprendices por medio del procedimiento de EDC.

El análisis de las respuestas de los aprendices nos brinda elementos para suponer que ellos no perciben el procedimiento de EDC como una evaluación más, sino como una oportunidad y como un desafío que incorpora la posibilidad de mejorar su puntuación. Por ejemplo, un aprendiz respondió que durante el procedimiento de EDC no sintió “los nervios de estar en un parcial” y opinó que sería conveniente implementarlo “porque se le da una nueva oportunidad al estudiante de recuperar nota (Caso 3).

Desde el punto de vista del mediador, el procedimiento de EDC es una evaluación que persigue fines pedagógicos. Dicho de otra manera, su propósito es recoger evidencias del desempeño independiente y con mediación para definir del nivel de desarrollo real y potencial de los aprendices con el fin de informar decisiones con relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también se propone incidir en el desempeño del aprendiz como parte del proceso de evaluación para analizar las circunstancias en las que la mediación conduce al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.

Antes de culminar este apartado, nos permitimos establecer una analogía entre el programa ImPRESSions© (Pujolà, 2000) y el procedimiento de EDC que implementamos en nuestro estudio. Por tratarse de un programa para la práctica autónoma, ImPRESSions© brinda mayor libertad para acceder a las ayudas. En nuestro caso, la secuenciación de las ayudas debe ser predeterminada. Además, las funciones de ayuda (*help facilities*) del programa ImPRESSions© son mucho más variadas, incluso multimodales. Una similitud que resulta obvia, pero que no podemos dejar de mencionar es que ambas actividades se realizan a través del ordenador. Asimismo, consideramos que tanto el programa como el procedimiento de EDC tienen como propósito de fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a través de la provisión de ayudas acordes a las necesidades del aprendiz, pero en nuestro caso la mediación está integrada en una actividad de evaluación. Retomando la cita de Lantolf y Poehner (2013), el programa ImPRESSions© crea posibilidades de desarrollo a través de múltiples sesiones de trabajo autónomo por parte de los aprendices. Por su parte, el procedimiento de EDC crea posibilidades de *microgenesis* al incorporar mediación a la evaluación. De esta

manera, puede incidir en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por parte de aprendices del PLICT.

14.4 Aportaciones de la investigación

En este apartado nos corresponde mostrar los puntos fuertes de nuestro estudio. Para llevar a cabo esta tarea, compararemos nuestros hallazgos con los de otras investigaciones sobre la ED de la comprensión lectora en una LA partiendo de los aspectos en los que se asemejan, para luego resaltar aquello que nos distingue de los demás estudios en el área.

Poniendo en práctica diferentes enfoques (interaccionista e intervencionista), distintos formatos (*cake* o *sándwich*) y diversas modalidades de ED (individual, grupal, computarizada, etc.), la mayoría de las investigaciones citadas contrastan el desempeño independiente de los aprendices con su desempeño en respuesta a la mediación provista. Establecen esta diferencia por medio del análisis cuantitativo de los promedios de las puntuaciones obtenidas por todos los participantes. Los resultados de nuestro estudio aportan evidencia adicional con relación a la significación de las diferencias observadas entre el promedio de las puntuaciones reales (desempeño independiente) y los *mediated scores* (desempeño con ayuda) de todos los aprendices que participaron en el procedimiento de EDC, así como con respecto a la correlación positiva alta entre ambos promedios. Lo anterior señala que el desempeño de los aprendices mejoró en respuesta a la mediación y que los aprendices con las puntuaciones reales más altas, en general, obtuvieron los *mediated scores* más altos.

Hasta la fecha, pocas investigaciones han examinado en conjunto las puntuaciones de cada aprendiz (puntuación real, *mediated score*, *gain score* y *LPS*) para obtener información personalizada sobre su proceso de desarrollo de la destreza de comprensión lectora. Nuestros resultados se suman a los hallados por Kozulin y Garb (2002), Poehner *et al.* (2015) y Yang y Qiang (2017) con respecto a la correlación negativa fuerte entre la puntuación real y el *gain score*. Dichos resultados indican que los aprendices con las puntuaciones reales más bajas, por lo general, sacan mayor provecho de la mediación provista. Nuestros datos también ofrecen evidencias de aprendices que obtuvieron una misma puntuación real, pero cuyos *mediated scores* y *LPS* son diferentes. Lo cual

respalda el planteamiento de que no es posible predecir el nivel de desarrollo potencial, a través del desempeño independiente (Vygotsky, 1978).

Nuestro estudio se distingue de casi todos los demás, con excepción del realizado por Poehner *et al.* (2015), debido a que, inspirados en la metodología de análisis propuesta por dichos investigadores, llevamos a cabo el análisis cualitativo del desempeño de los aprendices con referencia a los constructos (habilidades evaluadas). En nuestro caso, empleamos la taxonomía elaborada para clasificar los ítems que se incluyen en las pruebas de logro del PLICT. Aplicando esa metodología de análisis, describimos el desempeño de diecisiete casos con relación a las subdestrezas evaluadas en las pruebas de lectura y en el procedimiento de EDC. Los perfiles individuales y detallados de cada aprendiz muestran con cuáles subdestrezas experimentaron dificultades y revelan las habilidades emergentes a juzgar por su respuesta a la mediación. Puesto que analizamos el desempeño de los aprendices en todas las pruebas de lectura (inicial, primera y segunda prueba de logro) y en el procedimiento de EDC, nuestros datos permiten rastrear el desarrollo de subdestrezas específicas a lo largo de todo el período y no solamente con respecto al procedimiento de EDC. Adicionalmente, identificamos las estrategias de mediación que resultaron más eficaces y las que no lo fueron tanto en cada caso y de forma global. Aparte del análisis individual de los diecisiete casos, describimos el perfil de ese grupo de aprendices con relación a las subdestrezas evaluadas. Consideramos que un informe así puede resultar una herramienta útil para que los docentes planifiquen la instrucción futura, tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo del grupo de aprendices.

Al triangular nuestros datos, constatamos que la información derivada del análisis cualitativo con relación al desempeño de los aprendices a lo largo del período estudiado aporta evidencias de desarrollo que no es posible identificar si solo consideramos el desempeño independiente. Particularmente, destacamos que, en la mayoría de los casos, las habilidades emergentes detectadas a través del procedimiento de EDC, posteriormente se apreciaron en el desempeño independiente de los aprendices. Estos resultados indican que, tal como apunta Sternberg (2000), al mostrarnos las habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo, la ED nos ofrece una mirada hacia el desarrollo futuro. En otras palabras, mientras que la evaluación tradicional representa en un modelo “*past-to-present*”, la ED representa un modelo “*present-to-future*” (Lantolf y Poehner, 2004).

El estudio de Yang y Qiang (2017) es el único de los estudios citados que, al igual que el nuestro, ha explorado la percepción de los aprendices sobre el procedimiento de ED luego de su implementación. En ambos casos, los aprendices manifestaron una opinión favorable sobre el procedimiento de evaluación. En nuestro caso, las respuestas de los aprendices son una valiosa fuente de datos sobre su desarrollo de la comprensión lectura y sobre diversos aspectos relacionados con el PLICT, en particular, con relación a las pruebas de logro utilizadas en dicho programa.

14.5 Limitaciones

Una de las limitaciones de nuestro estudio tiene que ver con el número de opciones de los ítems que conforman las pruebas de logro. En las etapas iniciales del diseño del instrumento de mediación nos planteamos crear tres ayudas para cada ítem (*hint*, *clue*, y *help*). Sin embargo, consideramos que, debido a que cada ítem tiene solamente tres opciones, no habría posibilidad de emplear la tercera ayuda, pues después de dos intentos, la opción correcta resultaría evidente y lo que correspondía en ese caso sería proporcionar la explicación o *feedback*. Ante una situación similar, Poehner *et al.* (2015) adoptaron la siguiente medida:

Given that we wished to allow learners multiple attempts to respond to each item and to be offered mediation, if needed, we added an additional distractor for each item, bringing the total number of choices per item to five. In this way, when examinees re-attempt an item the degrees of freedom are not as limited as would be the case in the more typical four-option format for multiple-choice questions (p. 344).

Antes de explicar por qué no aumentamos el número de opciones, debemos hacer un inciso. A principios de los ochenta, cuando se adoptó el ítem modular como formato de preguntas para las pruebas de logro del PLICT, las primeras versiones elaboradas constaron de cinco opciones. Luego de ser probados, los ítems “fueron convertidos en los de cuatro opciones característicos durante mucho tiempo de nuestros exámenes” (Berríos, 2013). Tras comparar el desempeño de las versiones de los ítems de cuatro y tres opciones, Berríos *et al.* (2005) constataron que el formato de tres opciones no afecta la calidad de la prueba y su aplicación resulta más práctica. Con base en los resultados de dicho estudio, los ítems fueron sometidos a un nuevo proceso de conversión, esta vez para disminuir el número de opciones de cuatro a tres. Aunque los autores recomendaron

considerar la posibilidad de aumentar el número de preguntas o de reducir el tiempo de administración de las pruebas de logro, estos cambios no fueron adoptados, por lo que las pruebas de logro mantuvieron su duración de 90 minutos para responder 25 ítems. Conocedoras de estas circunstancias, descartamos la idea de aumentar el número de opciones, puesto que estaríamos desandando un camino recorrido en nuestro contexto. Por lo tanto, optamos por implementar el procedimiento de EDC solamente con dos ayudas (*hints* y *clues*). Nuestros datos revelan que la respuesta correcta no siempre resultó evidente después de dos intentos, por lo que, las ayudas tipo *help* habrían podido ser utilizadas en algunos casos.

Nos habría gustado tener acceso a copias de al menos una muestra de los cuadernillos utilizados por los aprendices. No obstante, por motivos de seguridad, la Comisión de Exámenes solamente nos remitió copias de las hojas de respuestas en las cuales solamente están registrados los datos de identificación de los aprendices, su patrón de respuesta y la calificación. Consideramos que habría sido interesante examinar las marcas, subrayados, resaltados o apuntes realizados por los aprendices durante la prueba, ya que podríamos interpretar el proceso de análisis de los textos e intentar revelar el uso que hacen de dichas marcas para autorregularse. Del mismo modo, las pruebas administradas a través de Edmodo©, no cuentan con una función para resaltar o subrayar los textos, así que tampoco recogimos datos sobre el proceso de respuesta de los aprendices por esta vía.

Poehner *et al.* (2015) incluyeron un conjunto de ítems que denominan *transfer items*. Dichos ítems “target the same constructs as other items but are intended to determine the extent to which learners are able to recontextualize concepts and principles they are learning when they are presented more challenging tasks” (p. 346). Puesto que nosotros implementamos el procedimiento de EDC a partir de una prueba elaborada por la Comisión de Exámenes, no podíamos decidir cuáles ítems incluir en ellas. Por lo tanto, no podíamos asegurarnos de que la prueba tuviera suficientes ítems de una misma subdestreza para poder comparar el desempeño de los aprendices en los ítems que resultaran más desafiantes. Con relación a las dos rondas del procedimiento de EDC, hicimos uso de la función de trasponer las preguntas al azar. Por ende, no sabemos en qué orden contestaron las preguntas. Además, en las pruebas de Edmodo©, los aprendices pueden saltar preguntas y, si lo desean, pueden retornar después para responder o cambiar

su respuesta. Por estas razones, no incluimos ítems de transferencia como parte del procedimiento de EDC. Para trazar el desarrollo de algunas subdestrezas específicas hasta el desempeño independiente posterior, recurrimos al análisis del desempeño de los aprendices en la segunda prueba de logro.

Finalmente, como comentamos en el capítulo sobre los instrumentos y procedimientos de recogida de datos, habría sido provechos llevar a cabo entrevistas en línea a un grupo de participantes con el fin de profundizar o aclarar aspectos referidos en los cuestionarios. Lamentablemente, las condiciones derivadas de la crisis venezolana, las cuales se agudizaron en abril de 2017, nos hicieron descartar esta idea.

En esta investigación adoptamos un enfoque intervencionista, lo cual implica, como indicamos en su momento, que la mediación consiste en ofrecer ayudas elaboradas con antelación en respuesta al desempeño de los aprendices. Queremos dejar claro que no creemos que esto se trate de una limitación de nuestro estudio, sino de una alternativa válida para implementar la ED. Nuestros resultados indican que proporcionar mediación estandarizada a los aprendices durante el procedimiento de EDC permite revelar sus habilidades emergentes de comprensión lectora en inglés y su potencial de aprendizaje. Además, con base en nuestros resultados sostenemos que la mediación provista incide en el desarrollo de la comprensión lectora pues se encuentra dentro de la ZDP de los aprendices.

Al igual que Ahmadi (2013) entendemos el valor de la mediación personalizada que caracteriza el enfoque interaccionista de ED. Sin embargo, en conformidad con Pujolà (2000), opinamos que, ante la inviabilidad de proporcionar ayudas personalizadas que respondan a las necesidades particulares de un grupo numeroso de aprendices, una ayuda ‘genérica’ puede incidir de forma positiva en su proceso de razonamiento y orientar a los aprendices en la dirección correcta para responder las preguntas. Por lo tanto, adoptar un enfoque intervencionista para integrar la instrucción en el procedimiento de evaluación con grupos numerosos de estudiantes constituye una alternativa viable a los enfoques interaccionistas.

14.6 Implicaciones pedagógicas

Confiamos en que este trabajo será acogido como muchas otras investigaciones realizadas por los miembros del Departamento de Idiomas: con interés, con entusiasmo y con una actitud crítica y constructiva. Consideramos que nuestro análisis acerca del uso de las pruebas de logro sobre el cual se sustenta el planteamiento y la justificación de esta investigación invita a la reflexión sobre el sistema de evaluación implementado en el PLICT. Particularmente, nos interesa concientizar a la comunidad docente del Departamento de Idiomas de la USB sobre las implicaciones y las consecuencias de adoptar la tradición norteamericana de evaluación de la comprensión lectora y sobre las evidencias de apego al *autonomous model of literacy* (Hill y Parry, 1994) en las pruebas de logro del PLICT. Es cierto que los exámenes que implementamos cumplen un rol indispensable desde la perspectiva institucional, específicamente desde la Coordinación del Ciclo Básico de los grados en ingeniería y ciencias básicas. Sin embargo, nuestro rol como docentes nos exige replantearnos el uso que hacemos de las pruebas (Shohamy, 2002), así como nuestra propia concepción de la evaluación, a fin de favorecer el logro de los objetivos pedagógicos que perseguimos en el programa.

Este trabajo propone una alternativa viable y compatible con las pruebas existentes, la cual se sustenta sobre una fundamentación teórica sólida, como lo es la teoría sociocultural del desarrollo de las habilidades superiores. Implementar esta propuesta no implica simplemente aplicar una metodología. Se trata de cambiar nuestra visión sobre el aprendizaje como desarrollo y sobre su relación con la enseñanza. También conlleva adoptar una visión unificada de la instrucción y la evaluación como parte de un mismo proceso (Lantolf y Poehner, 2007) y abandonar un modelo *past-to-present*, es decir, un modelo que se interesa exclusivamente por constatar el logro de los objetivos y centrado en el *producto* del aprendizaje pasado, para dar cabida a un modelo *present-to-future*, el cual implica dirigir nuestra atención hacia las habilidades que se encuentran en *proceso*, para fomentar su desarrollo en el futuro (Lantolf y Poehner, 2004).

El procedimiento de EDC incorpora, en su fase de análisis de resultados, una herramienta con larga tradición en nuestro contexto pedagógico: la taxonomía de Champeau *et al.* (1994). Aunque fue concebida con el propósito de clasificar los ítems de las pruebas de logro, sus creadoras visualizaron la posibilidad de hacer un uso pedagógico de ella. Pese

a ello y pese al anhelo de elaborar informes sobre el desempeño de los aprendices más allá de las calificaciones manifestado en diversas ocasiones por el profesor Gilberto Berríos, el sistema de clasificación no se ha utilizado con dichos propósitos, hasta ahora. El procedimiento de EDC propuesto brinda la posibilidad de convertir las pruebas de logro y la taxonomía en herramientas de enseñanza-aprendizaje individual o grupal para los aprendices del PLICT.

Puede que estas implicaciones resulten poco concretas y muy apegadas a las bases teóricas de esta investigación. Esto se debe a que consideramos que sin una reflexión profunda por parte de los docentes de la sección de Inglés Científico y Técnico sobre el sistema de evaluación del PLICT, las acciones requeridas para implementar la ED no se llevarían a cabo de forma adecuada y, por lo tanto, no arrojarían los resultados esperados. Además, estamos seguras de que al reconsiderar la evaluación, habrá forzosamente que reconsiderar otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como los contenidos, los materiales, el rol de los aprendices y de los docentes, etc.

Por experiencias tales como la creación del sistema de ubicación (Berríos, 2013), sabemos que, además de la disposición e interés por introducir mejoras en el PLICT que ha prevalecido en nuestro Departamento, existen instancias y mecanismos dentro de la universidad para canalizar y concretar iniciativas que contribuyan a la formación de los estudiantes que cursan estudios en nuestra institución.

14.7 Perspectivas de investigación futuras

La cantidad y la variedad de estudios sobre la evaluación dinámica de la comprensión lectora en una LA que se han publicado desde la presentación del plan de esta investigación demuestran el creciente interés hacia este tema. Asimismo, los estudios recientes muestran que la ED se ha extendido a diversos niveles de enseñanza, incluyendo la educación básica (Wang y Chen, 2016). Por estas razones, resulta emocionante continuar estudiando la ED de la comprensión lectora en el futuro.

En la descripción de nuestro contexto pedagógico comentamos que al inicio de cada curso se administra una prueba de ubicación que, como su nombre lo indica, permite ubicar a los aprendices en la asignatura más adecuada de acuerdo con su desempeño independiente en dicha evaluación. Año tras año, la Comisión de Ubicación identifica un porcentaje de

estudiantes cuyos resultados indican que se encuentran por debajo del umbral requerido para sacar provecho del primer nivel del curso. El análisis histórico de los resultados desde el 2000 hasta el 2012 indica que la proporción de aprendices ‘sub-umbral’ experimentó un incremento de 53% a 79% en dicho período (Berríos, 2013). Consideramos que este creciente grupo de aprendices podrían beneficiarse de una intervención pedagógica orientada a la ED por medio de varias sesiones de mediación dirigidas a identificar las dificultades que experimentan y a promover su desarrollo por medio del trabajo autónomo que complementa las actividades realizadas en la asignatura regular.

Durante la fase de análisis cuantitativo del desempeño individual de los aprendices en respuesta a la mediación, nos resultó difícil entender a qué se refiere el *LPS*. De acuerdo con Poehner *et al.* (2015), el *LPS* ofrece “a quantification of the degree of observed change, similar to a gain score, but presents it in relation to the maximum possible score” (p. 349). Por su parte, Poehner y Lantolf (2013), explican que el *LPS* “indicates how much investment in future instructional activity is likely required for development to move forward” (p. 323). A partir de sus resultados sobre la correlación entre el nivel de *LPS* (alto, medio y bajo) y la puntuación en los *transfer items* de una prueba de comprensión lectora y de comprensión auditiva en Chino, los autores concluyen lo siguiente:

For the time being, it appears from both the correlations and the statistical comparison of means that the *LPS* has promise as a predictor of learning, at least during the test as measured by actual scores on the transfer items. It remains to be determined the extent to which *LPSs* predict learning outcomes in classroom settings (Poehner y Lantolf, 2013; p. 336).

Con relación al valor predictivo del *LPS* nos parece importante tener presente que, tal como señalan Karpov y Tzuriel (2009) y Haywood y Lidz (2007) para que el potencial de aprendizaje establecido por medio de la ED se realice, es preciso que se cumplan las recomendaciones que se derivan de la ED. Si las condiciones no se cumplen, es decir, si la mediación requerida para que el desarrollo potencial se realice no tiene lugar, no tiene sentido esperar que las predicciones se cumplan.

Examinar el valor predictivo del *LPS* más allá del contexto de la prueba es un tema que nos gustaría explorar en el futuro. En este estudio analizamos el desempeño independiente posterior al procedimiento de ED con relación a las habilidades emergentes detectadas. Sin embargo, luego de implementar el procedimiento de EDC, convendría que los

aprendices tuvieran un período de mediación dirigido a promover el desarrollo de dichas habilidades. Durante esa fase, es preciso examinar la cantidad de esfuerzo requerido en términos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el nivel de desarrollo real, para luego constatar si se corresponde con el *LPS* calculado.

14.8 Reflexiones personales finales

Llevar a cabo esta investigación ha sido muy satisfactorio para mí. A lo largo del proceso he afianzado y adquirido conocimientos sobre temas que me interesan, tales como la comprensión lectora y su desarrollo, la enseñanza-aprendizaje de dicha destreza, así como la evaluación del y para el aprendizaje de lenguas adicionales. Realizar este estudio, además me ha brindado la oportunidad de iniciarme en la investigación cualitativa, la cual resulta adecuada para explorar los fenómenos complejos propios de nuestra disciplina y de nuestro quehacer como docentes-investigadores. Sin embargo, lo más provechoso de esta experiencia ha sido introducirme a la teoría sociocultural del desarrollo de la mente. Adoptar esta perspectiva como paradigma para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ha tenido un efecto transformador en mí.

En la introducción de este trabajo, expliqué el antes de esa transformación. Entonces, confesé que en las fases iniciales de esta investigación no contaba con una teoría que me ayudara a identificar cuál era el problema que me aquejaba ni tenía un paradigma de investigación para orientar la tarea que tenía entre manos. Por supuesto que no describiré todas las implicaciones de experimentar el proceso de apropiación de una herramienta tan potente como lo es la teoría sociocultural. A continuación, solo compartiré lo que supone haber cambiado mi forma de concebir la evaluación, puesto que es un aspecto central de esta investigación.

Antes percibía a la evaluación *del* aprendizaje como opuesta de la evaluación *para* el aprendizaje. Asimismo, entendía la evaluación y la enseñanza como actividades diferentes, cuyos propósitos están en conflicto. Por lo tanto, no cuestionaba cuando se resaltaban las diferencias entre la enseñanza y la evaluación. Por ejemplo, Alderson (2005) sostiene que, en una prueba,

students are expected to show how they can perform without outside assistance. That is, we suggest, the core meaning of 'test'. Collaboration is an important part

of learning, but in a test, it results in a false picture of students' ability and it is therefore usually discouraged. (p. 213)

Esta afirmación revela una visión tradicional de la relación entre la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, en el marco de la teoría sociocultural estas dos actividades constituyen una unidad dialéctica. Con base en dicha concepción, Vygotsky (1978) argumentó la importancia tanto del desempeño independiente como del desempeño con ayuda durante la resolución de problemas. El primero muestra los ciclos de desarrollo que han culminado, mientras que el segundo muestra los ciclos no culminados. A través del desempeño independiente obtenemos una visión retrospectiva, ya que el aprendizaje demuestra logros del aprendizaje pasado. Mediante el desempeño en colaboración con un mediador, el aprendizaje demuestra las habilidades emergentes, con lo cual obtenemos una visión prospectiva de su desarrollo. En otras palabras, el desempeño independiente permite observar el *producto* del desarrollo y, en cambio, el desempeño con mediación pone de manifiesto el *proceso* de desarrollo. Aunque parezcan opuestas, se trata de dos actividades complementarias, ya que el desempeño independiente es *la meta* que persiguen los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desempeño colaborativo constituye *el medio* para alcanzarla.

De lo anterior se desprende el valor de contar con una fundamentación teórica que oriente nuestras acciones. A este respecto, consideramos oportuno citar una reflexión de Grabe y Stoller (2013) relacionada, pero que no limitada, al ámbito de la enseñanza de la lectura en una LA. Los autores advierten sobre la dificultad de describir la naturaleza de las destrezas de lectura y cómo estas se desarrollan.

These difficulties reveal the need for all of us to develop our own investigative practices in our classrooms. A principled set of ways to observe and analyse student learning will help us understand competing research claims and draw conclusions that will make us all more effective teachers.

De allí que en este comentario final me centre en lo valioso que resulta para mi carrera docente contar con una teoría que me permita examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concordancia con lo anterior, Paesani (2017) apunta que “the practice of teaching cannot be reduced to a list of easily replicated behaviors, but rather is principled and purposeful” (p. viii). Es decir, que la pedagogía implica praxis: “unification of theory and practical activity” (van Compernelle y Williams, 2013; p. 277). En ese sentido, esta

investigación constituye una instancia de praxis educativa de base sociocultural pues trata sobre una acción pedagógica fundamentada en dicha teoría del aprendizaje.

A pesar del interés que revela el creciente número de investigaciones en torno a la ED en el ámbito de las lenguas adicionales, su implementación está lejos de ser una práctica generalizada. Kozulin y Garb (2004) reconocen que la ED requiere de mayor tiempo y esfuerzo debido a la preparación requerida para que el docente desempeñe cabalmente el rol de mediador. A este respecto los autores sostienen que dicho esfuerzo “contributes to the enhancement of teachers’ awareness of the students’ cognitive processes and problem solving strategies. As such it can be viewed as a valuable contribution to the teachers’ professional development” (p. 74). Por su parte, Karpov y Tzuriel (2009) reflexionan sobre las razones por las cuales la implementación de la evaluación dinámica no se encuentra más difundida en el ámbito de la psicología educativa. Sostienen que una de las razones es porque no se enseña en los programas de postgrado. Dicha reflexión me hizo consciente de que, como docente de un programa de máster para la formación del profesorado de inglés, puedo contribuir a difundir y a despertar el interés por esta práctica entre los futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes.
- Abdolrezapour, P. (2017). Improving L2 Reading Comprehension through Emotionalized Dynamic Assessment Procedures. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(3), 747–770.
- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. En J. Lantolf y M. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 57-86). London: Equinox Publishing.
- Aebersold, J. A. y Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ahmadi, G. (2013). The role of tutor mediation in understanding and developing Iranian EFL learners' reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 867-872.
- Ajideh, P., Farrokhi, F. y Nourdad, N. (2012). Dynamic assessment of EFL reading: Revealing hidden aspects at different proficiency levels. *World Journal of Education*, 2(4), 102-111.
- Ajideh, P. y Nourdad, N. (2012). The Immediate and Delayed Effect of Dynamic Assessment on EFL Reading Ability. *English Language Teaching*, 5(12), 141-151.
- Alderson, J. C. (1990). Testing Reading Comprehension Skills (Part One). *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 425-438.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2005). The testing of reading. En C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (pp. 212-228). London: Macmillan Education.
- Alderson, J. C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, UK: CUP.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced foreign language learners. *Foreign Language Annals* 42, 576-598
- Antón, M. (2010). Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 51-66.
- Antón, M. (2012). Dynamic Assessment. En G. Fulcher y F. Davidson (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing* (pp. 106-119). London: Routledge.
- Atienza, E. (2020). Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera, *Enunciación*, 25 (1), 76-90. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.15397>

- Bachman, L. y Purpura, J. (2008). Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? En B. Spolsky y F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics Teaching* (pp. 456-468). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Bakhoda, I. y Shabani, K. (2016). Response Latency as a tool to study L2 learners' ZPD, ZAD and ongoing informational processing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(2) DOI 10.1186/s40862-016-0009-4
- Barraclough, F. (2009). La 'lingua franca' de la ciencia. *Mètode*, 62, disponible en <https://metode.es/revistas-metode/article-revistas/la-lingua-franca-de-la-ciencia-2.html> consultada el 24/08/2019
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado el 27 de agosto de 2020 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Berríos, G. (2013). *Sistema de ubicación del Programa de Inglés de Primer Año de la Universidad Simón Bolívar (carreras largas, Sartenejas)*. [Trabajo de Ascenso]. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Bocanegra-Valle, A. (2014). 'English is my default academic language': Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 65–77.
- Brown, D. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp*, 35-36, 167-182.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Browne, C. (2013). The New General Service List: Celebrating 60 years of vocabulary learning. *The Language Teacher*, 37(4), 13-15. Retrieved from http://jalt-publications.org/tlt/issues/2013-07_37.4
- Browne, C. (2014). A new general service list: The better mousetrap we've been looking for? *Vocabulary Learning and Instruction*, 3(2), 1-10. doi: 10.7820/vli.v03.2.browne
- Campione, J. C. y Brown, A. L. (1987). *Linking dynamic assessment with school achievement*. In C. S. Lidz (Ed.) *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (p. 82–115). Guilford Press.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73 (2), 121-134. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>
- Carrell, P. (1998). Can Reading Strategies be Successfully Taught. *The Language Teacher*, 22(3), Recuperado desde http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html
- Cartaya, N. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2. *Lingua Americana*, XV(28), 103-118.
- Cartaya, N. y Casart, Y. (2009). Rasgos léxicos del material de instrucción y de las pruebas de logro de comprensión de lectura en un curso de inglés científico y

- tecnológico. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 9 (1), 115-132. Disponible en: <http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/index.html>
- Cartaya, N. y Llinares, G. (2006). Dificultad léxica de textos de divulgación científica y de ciencia ficción: Estudio Comparativo. *Lenguas Modernas*, 31, 21-39.
- Chall, J. S. (1984). Readability and prose comprehension: Continuities and discontinuities. En Flood, J. (Ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*, pp. 233-264. Newark: International Reading Association Inc.
- Champeau, C., Marchi, G. y Arreaza-Coyle, M. (1994). Un banco de ítems para medir la habilidad para la lectura de textos en inglés técnico y científico: Un sistema de clasificación. *Argos*, 20, 27-49.
- Champeau, C., Marchi, G. y Arreaza-Coyle, M. (1997). A Taxonomy: Evaluating Reading Comprehension in EFL. *English Teaching Forum*, 35(2), 30-45.
- Cobb, T. *Web Vocabprofile* [visitado en agosto 2018 en <http://www.lex tutor.ca/vp/>], adaptación de Heatley, Nation y Coxhead (2002). *Range*.
- Cohen, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2da ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. (3ra ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. y McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davin, K., Troyan, F. y Hellmann, A. (2014). Classroom DA of Reading Comprehension with Second Language Learners. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 1-23.
- Day, R. (1994). Selecting a passage for the EFL reading class. *English Teaching Forum*, 32, pp. 1-20.
- Dörfler, T., Golke, S. y Artelt, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation* 35, 77-82.
- Ebadi, S. y Saeedian, A. (2016). Exploring transcendence in EFL learners' reading comprehension through computerized dynamic assessment. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4(1), 27-45
- Erben, T., Ban, R. y Summers, R. (2008). Changing examination structures within a college of education: the application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En J. Lantolf y M. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* 87-114. London: Equinox Publishing.
- Esteve, O. (s/f). Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente. [Manuscrito no publicado] Disponible en: <https://teachersresearchers.wordpress.com/which-is-our-theoretical-basis/>

- Esteve, O. Arumí, M. y Cañada, M. (2004). Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf>
- Fani, T. y Rashtchi, M. (2015). Dynamic Assessment of Reading Comprehension Ability: Group or Individualized. *Education Journal*, 4(6), 325-331.
- Feuerstein, R. (1990). The Theory of Structural Cognitive Modifiability. En B. Presseisen (Eds.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68-134). Washington, DC: National Education Association.
- Feuerstein, R. y Kozulin, A. (1995). The Bell Curve: Getting the Facts Straight. *Educational Leadership*, 52(7), 71-74.
- Feuerstein, R., Rand, Y., y Hoffman, M. B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Garb, E. (2001). *Can general metacognitive strategies improve domain-specific learning for academically at-risk young adults? Evaluating a metacognitive EFL curriculum*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy (University of Sussex).
- Garb, E. (2004). Going beyond the 'Unseen'. *The Etni Rag*, 1. Disponible en: http://www.etni.org/etnirag/issue1/erica_garb.htm
- Gómez, P. (1996). *Item Bank 2.0*. [Programa de computación] Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. (pp. 331-58). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (2009a). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: CUP.
- Grabe, W. (2009b). Teaching and Testing Reading. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 441-462). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and Researching Reading*. 2nd ed. London: Routledge.
- Guerrero, C. (2007). Applications of Vygotskian Concept of Mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 213-228.
- Hamp-Lyons, L. (2000). Social, professional and individual responsibility in language testing. *System* 28, 579-591.
- Harris, M. y McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford, UK: Heinemann English Language Teaching.

- Haywood, H. C. (2017). Teachers as mediators. *The (New) Thinking Teacher*, 1(1), 3-5. Reprinted from *The Thinking Teacher*, 1985, 2(5), 7-8. Disponible en: <http://ia-cep.org/newsletters/The-Thinking-Teacher-1-final-version.pdf>
- Haywood, H. C. (2012). Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(3), 217-229.
- Haywood, H. C. y Lidz, C. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge, UK: CUP.
- Heatley, A., Nation, I.S.P. y Coxhead, A. (2002). RANGE y FREQUENCY [Programas de computación, disponibles en <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>]. Wellington, NZ: Victoria University.
- Hill, C. y Parry, K. (1994). Models of literacy: the nature of reading tests. En C. Hill & K. Parry (Eds.), *From testing to assessment: English as an international language* (pp. 7-34). Harlow, England: Longman.
- Hu, M., y Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 403-430.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge, UK: CUP.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- Hoover, W. y Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.
- Karpov, Y. y Haywood, H. C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Karpov, Y. y Tzuriel, D. (2009). Dynamic Assessment: Progress, Problems, and Prospects. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8,(3), 228-237
- Kessenich, M. y Morrison, F. (s/f). Developmental Theory: Historical Overview <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/developmental-theory> retrieved on 23/12/2018
- Khonamria, F. & Sana'ati, M. (2014). The Impacts of Dynamic Assessment and CALL on Critical Reading. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 982-989.
- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19(2) 193-220.
- Koda, K. (2009). Learning to Read in New Writing Systems. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 463-485). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, 23(1), 7-35.
- Kozulin, A. (2018). Mediation and Internalization: Conceptual Analysis and Practical Applications. En: J. Lantolf, M. Poehner y M. Swain (Eds.), *Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. (pp. 23-41) New York: Routledge.

- Kozulin, A. y Garb, E. (2002). *Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students. School Psychology International, 23*(1), 112-127.
- Kozulin, A. y Garb, E. (2004). Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education, XIX*(1), 65-77.
- Lantolf, J. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 67–109.
- Lantolf, J. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching, 42*, 355-368.
- Lantolf, J. y Beckett, T. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching, 42*, 459-475.
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 49-72.
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2007). *Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A teacher's guide*. University Park, PA: CALPER.
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2008). Introduction. *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 1-30). London: Equinox Publishing.
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research, 15*(1), 11-33.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 197-220). Lawrence Erlbaum Associates
- Lantolf, J., Thorne, S. L., y Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Lantolf, J. y Zhang, X. (2017). Concept-Based Language Instruction. En S. Loewen y M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 146-165). New York: Routledge.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liao, H. y Chen, Y. (2012). English-for-Science-and Technology Teaching Materials: Phase One Evaluation. *English Language Teaching, 5*(6), 89-94. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n6p89>
- Lidz, C. (2014). Leaning Toward a Consensus About Dynamic Assessment: Can We? Do We Want To? *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*(3), 292-307
- Lidz, C. y Elliott, J. (Eds.) (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications* (Vol. 6) Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Liu, F. (2009) The Effect of Three Test Methods on Reading Comprehension: An Experiment. *Asian Social Science*, 5(6), 147-153.
- Llinares, G., Leiva, B., Cartaya, N. y St. Louis, R. (2008). Acquisition of L2 Vocabulary for Effective Reading: Testing Teachers' Classroom Practice. *The Reading Matrix*, 8(2), 55-69
- Lund, A. (2008). Assessment Made Visible: Individual and Collective Practices. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 32-51. DOI: 10.1080/10749030701798623
- Lutjeharms, M. (1997). Reading skills for weak learners. *ASp*, 15-18, 239-253.
- Mardani, M. y Tavakoli, M. (2011). Beyond Reading Comprehension: The Effect of Adding a Dynamic Assessment Component on EFL Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 688-696.
- Mckee, S. (2012). Reading Comprehension, What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45-58.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- McVicker Hunt, J. (1979). Foreword. R. Feuerstein, *The dynamic assessment of retarded performers* (pp. vii-xi). New York: Books International.
- Mikulecky, B. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education, Inc. Consultado el 15 de febrero de 2019 en <https://docplayer.net/5689737-Teaching-reading-in-a-second-language.html>
- Mondria, J. A. y Mondria-De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of word cards and "hand computer": Theory and applications, *System*, 22(1), 47-57. Consultado el 16 de julio de 2019 en [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90039-6).
- Musikhin, I. A. (2016). English for Specific Purposes: Teaching English for Science and Technology. *ISPRS Ann. Photogramm. Remote Sens. Spatial Inf. Sci.*, 3(6), 29-35. <https://doi.org/10.5194/isprs-annals-III-6-29-2016>
- Naeni, J. (2014). On the Study of DA and SLA: Feuerstein's MLE and EFL Learners' Reading Comprehension. *Social and Behavioral Sciences* 98, 1297-1306
- Naeni, J. (2015). A Comparative Study of the Effects of Two Approaches of Dynamic Assessment on the Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 54-67.
- Naeni, J. y Duvall, E. (2012). Dynamic Assessment and the Impact on English Language Learners' Reading. *Language Testing in Asia*, 2(2), 22-41.
- Nelson, L. R. (2001). *Item analysis for tests and surveys using Lertap 5*. [Manual del paquete estadístico]. Perth, Australia: Faculty of Education, Curtin University of Technology.
- Norton Peirce, B. (1994). The test of English as a foreign language: Developing items for reading comprehension. In C. Hill & K. Parry (Eds.), *From testing to assessment: English as an international language* (pp. 39-60). Harlow, England: Longman.

- Norton Peirce, B. (1997). Accountability in language assessment. En C. Clapham & D. Corson (Eds.), *The encyclopedia of language and education: Vol. 7, Language testing and assessment* (pp. 313-322). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164) 632-649.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Macmillan Education.
- Paesani, K. (2017). Introduction. En. E. Glisan y R. Donato, *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. (pp. vii-ix). Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Pereira, S. (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), 383-406
- Pishghadam, R., Barabadi, E. y Kamrood, A. (2011). The Differing Effect of Computerized Dynamic Assessment of L2 Reading Comprehension on High and Low Achievers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1353-1358.
- Presidencia de la República de Venezuela. (22, julio 1967) Creación de la Universidad de Caracas. [878]. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 28.387. Recuperado de <http://sistema.cenda.usb.ve/reglamentos/ver/386>
- Poehner, M. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91, 323-40
- Poehner, M. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer.
- Poehner, M. y Lantolf, J. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 93, 233-65.
- Poehner, M. y van Compernelle, R. (2013). L2 development around tests: Learner response processes and dynamic assessment, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4), 353-377. doi: <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0015>
- Poehner, M., Zhang, J. y Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation, *Language Testing*, 32(3), 337-357.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 2(2), 248-252.
- Ribas, T. (1993). La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 28-31.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance*, (pp. 573-603). New York: Academic Press.
- Rupp, A., Ferne, T. y Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441-474.

- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 321-328.
- Shabani, K. y Bakhoda, I. (2014). Mediated Functioning and Processing Time as a Measure of L2 Learners' ZPD performance. *Humanising Language Teaching*, 16(3) (retrieved from <http://www.hltmag.co.uk/jun14/mart03.htm> on 12-01-2016)
- Shabani, M. (2017) Study of the Effect of Dynamic Assessment and Graphic Organizers on EFL Learners' Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 548-555. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.13>
- Shi, Y. y Chen, J. (2007). Effects of Text Type and Test Type on L2 Reading Comprehension Test Performance. *CELEA (China English Language Education Association) Journal*, 30(2), 16-24.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Essex: Pearson Education Limited.
- Shohamy, E. e Inbar, O. (2006). The Language Assessment Process: A "Multiplism" Perspective. *CALPER Professional development Document 0603*. University Park, PA: The Pennsylvania State University, CALPER.
- Solé, I. y Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 51-59.
- St. Louis, R. y Pereira, S. (2005). *Focus on reading and Reading selections for ID-1112*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Sternberg, R. (2000). Prologue. En C. S. Lidz, y J. G Elliott (Eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications* (Vol. 6) (pp. xiii-xv) Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing: the Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge, UK: CUP.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Storch, N. (2017). Sociocultural Theory in the L2 Classroom. En S. Loewen y M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 69-83). New York: Routledge.
- Swain, M., Kinnear, P. y Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education: an Introduction Through Narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tahmasebi, S. y Yamini, M. (2011). Linking Task-based Language Teaching and Sociocultural Theory: Private Speech and Scaffolding in Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 2(1), 41-55. doi: 10.7575/aiac.all.v.2n.1p.41

- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 247 - 269.
- Teo, A. (2014). Beyond Traditional Testing: Exploring the Use of C-DA to Improve EFL Learners' Reading. *Arab World English Journal*, 5(1), 42-58.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385-435.
- Tzuriel, D. (2001). The Mediated Learning Experience (MLE) Theory. En: *Dynamic Assessment of Young Children*. Plenum Series on Human Exceptionality. Springer, Boston, MA
- Universidad Simón Bolívar, Decanato de Estudios Generales. (2010). Inglés Científico y Técnico I, II y III [Programa analítico de las asignaturas]. Caracas: Autor. Disponible en <https://www.id.usb.ve/inicio/programas/programas-de-inkl%C3%A9s-cient%C3%ADfico-y-t%C3%A9cnico>
- Uzuner, S. (2008). Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 250–263.
- van Compernelle, R. y Williams, L. (2013). Sociocultural theory and second language pedagogy. *Language Teaching Research*, 17(3), 277 –281
- van Lier, L. (2005). Case Study. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 195-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walter, C. (2003). Reading in a Second Language. Subject Center for Languages, *Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice*. Consultado el 25 de mayo de 2017 en <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>
- Wang, T. (2009). Web-based DA: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-Learning effectiveness, *Computers & Education*, 54, 1157–1166.
- Wang, J. R. y Chen, S. F. (2016). Development and Validation of an Online Dynamic Assessment for Raising Students' Comprehension of Science Text. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 373-389
- Weiss, J. (Ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Londres: Longman, Green & Co.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1986). 'Top ten' principles for teaching reading. *ELT Journal*, 40(1), 36-52.

- Yang, Y. y Qiang, D. (2017). Assessing English reading comprehension by Chinese EFL learners in computerized dynamic assessment. *Language Testing in Asia*, 7, 1-15.
- Zhang, J. y Lu, X. (2019). Measuring and Supporting Second Language Development Using Computerized Dynamic Assessment. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 92-115.
- Zoghi, M. y Malmeer, E. (2013). The Effect of Dynamic Assessment on EFL Learners' Intrinsic Motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 584-591.

ANEXOS

- Anexo 1. Cuadro comparativo de estudios sobre DA de la comprensión lectora.
- Anexo 2. Programa oficial de la asignatura Inglés Científico y Técnico I.
- Anexo 3. Programa oficial de la asignatura Inglés Científico y Técnico II.
- Anexo 4. Programa oficial de la asignatura Inglés Científico y Técnico III.
- Anexo 5. Ejemplo de actividad de lectura intensiva centrada en destrezas.
Exercise 2: Identifying Definition Components.
- Anexo 6. Ejemplo de actividad de lectura intensiva centrada en un texto
How to make ice in five minutes.
- Anexo 7. Clasificación de los ítems de acuerdo con su objetivo (Champeau *et al.* 1994).
- Anexo 8. Especificaciones de las pruebas: inicial (2A) 1ª (2AP) y 2ª (2BP) de logro.
- Anexo 9. Portada del cuadernillo y hoja de respuestas de una prueba.
- Anexo 10. Instructivo de administración de las pruebas de logro.
- Anexo 11. Interacción con un estudiante.
- Anexo 12. Cronograma de la asignatura Inglés Técnico y Científico II (Ene-Mar 2017)
- Anexo 13. Mensajes enviados al inicio de cada semana (*weekly posts*)
- Anexo 14. Clave de respuesta de las pruebas cortas con explicaciones
- Anexo 15. Código de honor de las asignaturas del Departamento de Idiomas
- Anexo 16. Instrumento *Percepción sobre la Actividad de Evaluación Individualizada (AEI)*.
- Anexo 17. Resultados y gráficos de los análisis estadísticos

Anexo 1

Cuadro comparativo de estudios sobre la evaluación dinámica de la comprensión lectora

Autores (Año)	Objetivo	Estudio	Resultados y conclusiones
Kozulin y Garb (2002)	Explorar la viabilidad de evaluar la comprensión lectora de forma dinámica.	<p><i>Participantes:</i> 23 estudiantes de bajo rendimiento en Israel de 20 a 23 años que realizaban estudios preuniversitarios.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Pruebas de conocimiento léxico, gramatical y de lectura.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Formato tipo sándwich. Mediación grupal e interactiva realizada por el docente con base en análisis del pretest. No se especifica el número de sesiones ni su duración.</p>	<p>Mejor calificación en el post-test y relación lineal entre el desempeño en la prueba previa y la prueba posterior.</p> <p>Posible y efecto positivo. Fórmula para estimar el LPS.</p>
Pishghadam, Barabadi y Kamrood (2011)	Investigar la eficacia del uso de una prueba de lectura en la modalidad de evaluación dinámica computarizada a con aprendices de inglés de nivel intermedio.	<p><i>Participantes:</i> 77 estudiantes de máster iraníes cuya edad promedio fue 28 años.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Prueba de lectura en inglés que constó de dos textos con diez preguntas cada uno. Para cada ítem elaboraron cinco pistas que iban de la más implícita a la más explícita.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Enfoque intervencionista tipo <i>cake</i> (pastel). EDC. Los aprendices contaron con 20 minutos para leer cada texto y cuatro para contestar cada ítem. Si acertaban en el primer intento o si no contestaban en el tiempo estipulado, aparecía el siguiente ítem. Si no acertaban, los indicios aparecían de forma consecutiva hasta que contestaran correctamente.</p>	<p>La diferencia entre el promedio de la prueba dinámica y el de la prueba no dinámica resultó significativa ($t=3.9$, $p < 0.5$).</p> <p>Las ayudas contribuyeron a mejorar el desempeño de los aprendices en la prueba de comprensión de lectura. Además, concluyeron que la “DA seems to be a bigger help to weaker students than stronger ones” (p. 1356).</p>
Ajideh y Nourdad (2012)	Examinar el posible efecto inmediato y prolongado de la evaluación dinámica en la comprensión lectora.	<p><i>Participantes:</i> 197 estudiantes universitarios iraníes de ILE.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Prueba de suficiencia TOEFL, pretest, post-test y segundo post-test de comprensión lectora.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo con formato sándwich. Enfoque intervencionista. Participantes distribuidos en un grupo control con un grupo experimental. Las pistas iban de más a menos implícitas. 5 sesiones de pruebas cuya duración no se especifica.</p>	<p>El grupo experimental obtuvo un mejor promedio en el primer post-test que el grupo control. Promedio similar, aunque menor en el segundo post-test. La ED tiene un efecto positivo y perdurable sobre la comprensión lectora en ILE.</p>
Ajideh, Farrokhi y Nourdad (2012)	Evaluar la habilidad de comprensión lectora de aprendices de ILE con distintos niveles de suficiencia a través de la evaluación dinámica.	<p><i>Participantes:</i> De 47 estudiantes universitarios iraníes que presentaron la prueba TOEFL como voluntarios, seleccionaron 9 estudiantes: 3 con un nivel de suficiencia bajo, 3 con nivel medio y 3 con nivel alto.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Preguntas de selección de comprensión lectora. No se especifica el número de preguntas.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cualitativo y cuantitativo. Formato sándwich. Enfoque interaccionista. 5 sesiones con una duración de 30 a 60 minutos realizadas en inglés, turco y persa. La tarea consistía en contestar preguntas de lectura.</p>	<p>La ED revela el proceso de respuesta y que cuando se evalúa de forma no dinámica se puede sobreestimar o subestimar el desarrollo de las habilidades de los aprendices. La ED informa sobre las fuentes de dificultad, sobre las habilidades de lectura desarrolladas y en proceso de desarrollo, así como sobre la trascendencia de dichas habilidades.</p>

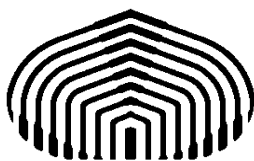
Autores (Año)	Objetivo	Estudio	Resultados y conclusiones
Naeini y Duvall (2012)	Examinar el efecto de un procedimiento de evaluación dinámica en la comprensión lectora.	<p><i>Participantes:</i> De un total 19 estudiantes universitarios de un programa de formación de docentes en ILE en Irán, seleccionaron a los 10 que tuvieran un nivel de suficiencia promedio.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Pretest y post-test de lectura con 29 preguntas de selección: 4 (idea principal), 13 (significado de palabras) 6 (inferencia), y 6 (contenido específico de los textos). Entrevistas semiestructuradas individuales.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cualitativo y cuantitativo. Formato sándwich. Enfoque interaccionista. 3 sesiones de mediación por participante, 1 por subdestreza, con una duración 30 min. Las sesiones fueron en inglés y la L1 de los aprendices y planificadas con base en el pretest y la entrevista.</p>	El promedio del post-test fue mayor al del pretest. Todos incrementaron su puntuación en el post-test. Las transcripciones ilustran como los aprendices se benefician de incorporar las estrategias de lectura. Es importante ofrecer actividades para practicar las destrezas, pero también dar oportunidad para que puedan aplicar lo aprendido de forma independiente a fin de que el desarrollo sea visible.
Shabani (2012)	Explorar la posibilidad de implementar evaluación dinámica computarizada (EDC) para evaluar la comprensión lectora.	<p><i>Participantes:</i> 50 estudiantes en el cuarto semestre de estudios universitarios de ILE en Irán.</p> <p><i>Instrumentos:</i> La prueba de lectura consta de un texto con una pregunta de diez opciones para escoger el resumen del texto.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Enfoque intervencionista. Formato tipo <i>cake</i>. EDC. El programa ofrecía hasta 4 pistas de la más implícita a la más explícita. Se calcularon las dos puntuaciones. 50 puntos x acertar al primer intento y se descontaba 10 por cada pista utilizada.</p>	Sin mediación solo 21 % aprobó la prueba. Con mediación 88 % de los aprendices aprobaron la prueba. Procedimiento de evaluación fiel a principios de la evaluación dinámica y factible con un grupo numeroso de participantes.
Ahmadi (2013)	Determinar el efecto de la mediación por escrito en las estrategias de lectura.	<p><i>Participantes:</i> 62 aprendices iraníes de ILE.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Una prueba de lectura con y sin mediación. Después de cada ítem en cuadros con preguntas para orientar a los aprendices.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Enfoque intervencionista. Formato tipo <i>cake</i>.</p>	Diferencias significativas entre promedios de ambos formatos de la prueba. Mejor calificación en la prueba con mediación. Posibilidad de implementar mediación sin sesiones adicionales. Mayor fiabilidad.
Shabani y Bakhoda (2014)	Analizar la relación entre el tiempo de procesamiento (TP) y la ZDP en función de la mediación.	<p><i>Participantes:</i> 43 aprendices iraníes de ILE de nivel intermedio.</p> <p><i>Instrumentos:</i> La prueba de lectura consta de un texto con una pregunta de diez opciones para escoger el propósito del texto.</p> <p><i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. EDC similar al de Shabani (2012) pero registraron el tiempo que demoraron contestar y ofrecieron hasta 5 claves de más implícita a más explícita.</p>	Relación lineal entre la ZDP y el TP. Entre más explícitas las ayudas, mayor el TP. El tiempo de procesamiento puede ser un indicador del nivel de desarrollo actual y en proceso, pues permite distinguir entre aprendices con ZDA y ZDP iguales.
Fani y Rashtchi (2015)	Comparar el impacto de 3 modalidades de ED en las habilidades de	<p><i>Participantes:</i> 124 aprendices universitarios iraníes en tres grupos experimentales y uno de control (N=31 en cada uno).</p> <p><i>Instrumentos:</i> Sección de lectura de la prueba Key English Test (KET). Pruebas de lectura equivalentes (previa y posterior).</p>	La intervención en los tres grupos experimentales incidió positivamente en la habilidad de comprensión lectora de los participantes. Diferencia

	comprensión lectora en ILE	<i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Formato tipo sándwich. Enfoque interaccionista. Modalidad individual y dos grupales con interacciones concurrentes y acumulativas.	no significativa entre promedios de los tres grupos demuestra la viabilidad de la ED tanto individual como grupal.
Autores (Año)	Objetivo	Estudio	Resultados y conclusiones
Naeni (2015)	Comparar la eficacia de dos enfoques de intervención (<i>MLE</i> de Feuerstein y el <i>Graduated Prompt (GP)</i> de Brown) para evaluar la comprensión lectora en ILE.	<i>Participantes:</i> 102 aprendices de EFL iraníes que realizaban grados en diversas disciplinas. <i>Instrumentos:</i> Sección de lectura de la prueba KET. Tres pruebas de lectura compuestas por cuatro textos, cada uno con seis preguntas de selección para evaluar inferencia, idea principal y adivinar significado de palabras. <i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Formato sándwich. Ambos enfoques con tres sesiones de intervención. Distribuyeron los aprendices al azar en dos grupos experimentales (GPG y MLEG) y un grupo control (CG). Presentaron una prueba previa, una prueba posterior y una de transferencia (una semana más tarde).	Los aprendices en los grupos experimentales tuvieron un rendimiento significativamente superior al de los del grupo control. La diferencia en el rendimiento del grupo <i>MLE</i> y del grupo <i>GP</i> en la prueba posterior no resultó estadísticamente significativa. Los puntajes del grupo <i>MLE</i> y del grupo <i>GP</i> en la prueba de transferencia fueron significativamente más altos que los de la prueba previa.
Poehner, Zhang y Lu (2015)	Describir el diseño de una prueba dinámica computarizada (C-DA) de comprensión lectora en chino y un mecanismo de corrección que revele la ZDP.	<i>Participantes:</i> (a) 28 estudiantes universitarios del quinto semestre de chino en EUA. (b) 5 estudiantes del mismo curso. (c) 82 estudiantes del tercer semestre de chino. <i>Instrumentos:</i> Prueba de lectura 24 preguntas de selección simple con cinco opciones y cuatro ayudas cada una. <i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo y cualitativo con ambos enfoques: interaccionista e intervencionista. Formato tipo <i>cake</i> . (a) administración prueba piloto sin mediación externa (b) administración según enfoque interaccionista. (c) administración EDC. El programa ofrecía hasta 4 claves de la más implícita a la más explícita. El estudiante podía leer la explicación de la respuesta.	Diferencia significativa y correlación alta entre el <i>independent score</i> y <i>mediated score</i> . Correlación negativa alta entre el <i>independent score</i> y el <i>gain score</i> . Sugieren considerar las puntuaciones que arroja la EDC en conjunto y sacar partido del perfil que aporta el desglose de constructos (subcomponentes de la habilidad) con el fin de obtener una visión más completa de las habilidades de los aprendices.
Wang y Chen (2016)	Desarrollar y validar un sistema de EDC para evaluar la comprensión lectora de textos sobre ciencia en inglés.	<i>Participantes:</i> 527 aprendices de quinto y sexto grado (314 en piloto y 214 en validación) de diversas escuelas en Taiwán. <i>Instrumentos:</i> El sistema <i>DARCST (Dynamic Assessment for Reading Comprehension of Science Text)</i> es una prueba computarizada que intercala preguntas con instrucción específica con base al método de pistas graduadas. <i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. EDC Formato tipo <i>cake</i> . Enfoque intervencionista. Tres grupos (bajo, intermedio y alto) según prueba inicial.	La prueba <i>DARCST</i> tuvo un efecto significativo en la comprensión lectora de los tres grupos. El uso de la prueba parece ser apropiado en programas de ciencias en cursos de educación intermedia que se propongan mejorar la lectura de textos en ciencias.
Abdolrezapour (2017)	Explorar la incidencia de la gestión de emociones como complemento	<i>Participantes:</i> 50 estudiantes de secundaria iraníes de nivel intermedio cuyo rango de edades es de 12 a 15 años. <i>Instrumentos:</i> Pruebas de comprensión lectora (previa y posterior). <i>Procedimientos:</i>	La implementación del procedimiento de ED emocional tuvo un mayor impacto en el rendimiento de los aprendices que la

	de la ED en la comprensión de lectura en una LA.	Análisis cuantitativo. Formato tipo sándwich. Enfoque interaccionista. Distribuyeron participantes en dos grupos experimentales: Modalidad de ED (N=17), EDE (<i>emotionalized</i>) (N=14); y un grupo control (N=19).	ED sin énfasis en las emociones. El desempeño de los que participaron en este último grupo fue significativamente mejor que el de aquellos que no participaron en ninguna forma de ED.
Autores (Año)	Objetivo	Estudio	Resultados y conclusiones
Shabani (2017)	Investigó el efecto de dos intervenciones pedagógicas (organizadores gráficos y ED) en la comprensión lectora en ILE	<i>Participantes:</i> 45 aprendices iraníes de ILE de nivel elemental <i>Instrumentos:</i> <i>Oxford Placement Test</i> para determinar el nivel de suficiencia en inglés. Dos pruebas de lectura (previa y posterior) para analizar y comparar desempeño. <i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo. Enfoque interaccionista. Formato tipo sándwich. Distribuyeron a los participantes al azar en dos grupos experimentales: grupos ED y OG y un grupo control (GC) de 15 aprendices cada uno.	En la prueba posterior, los participantes del grupo ED tuvieron un desempeño superior al de los del grupo OG y al del grupo de control. La autora concluye que esto probablemente se deba a que “their reading abilities can be more accurately assessed which can, in turn, lead to higher level of reading performance.” (p. 553).
Yang y Qiang (2017)	Identificar las dificultades de los aprendices al leer en ILE, determinar los efectos de un procedimiento de ED y conocer la percepción de los aprendices con relación al programa de EDC.	<i>Participantes:</i> 98 estudiantes del primer curso del grado en diseño industrial en China. 52 en el estudio piloto y 46 en el estudio principal. <i>Instrumentos:</i> Sección de lectura de la CET4 (<i>College English Test, Band 4</i>) en papel y lápiz para el estudio piloto. Procedimiento de EDC y cuestionario. <i>Procedimientos:</i> Análisis cuantitativo y cualitativo. EDC. Formato tipo <i>cake</i> . Enfoque intervencionista. Registraron el <i>actual score</i> , el <i>mediated score</i> , el <i>gain score</i> y el <i>LPS</i> .	Las principales dificultades identificadas fueron: (a) palabras desconocidas; (b) ubicar la información requerida para responder las preguntas; (c) inferir. El procedimiento de EDC genera más información sobre las habilidades de los aprendices que una prueba estática, por lo que permite un diagnóstico más acertado. Los aprendices acogieron con gran satisfacción el procedimiento de EDC.

Nota: En el capítulo 3 se encuentra una descripción más detallada de estas investigaciones y una comparación entre ellos. Los datos bibliográficos completos de los artículos se incluyen en las referencias

Anexo 2



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Vicerrectorado Académico
Decanato de Estudios Generales
Coordinación del Ciclo Básico

1. DEPARTAMENTO: IDIOMAS (6705)

2. ASIGNATURA:

INGLÉS CIENTÍFICO Y TÉCNICO I
Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico

Descripción: Este programa está diseñado para desarrollar destrezas de lectura en inglés científico y técnico. El presente es el primero de tres cursos de 48 horas cada uno (*Inglés Científico y Técnico I, II y III*: ID1111, 1112 y 1113). Los estudiantes pueden eximir los tres cursos, o ingresar al programa en cualquiera de ellos, con base en los resultados que obtengan en la prueba de ubicación que se administra a cada cohorte al inicio del año académico. Los tres cursos que componen el programa se consideran interdependientes: los objetivos y estrategias especificados para cada uno constituyen la base para los cursos siguientes.

El programa está dirigido a los estudiantes de ingeniería y ciencias básicas. Forma parte del plan de estudios del Ciclo Básico ya que se considera que las destrezas de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera tendrán una aplicación inmediata para los estudiantes en las diferentes asignaturas que corresponden al Ciclo Profesional de sus estudios universitarios.

3. CÓDIGO DE LA ASIGNATURA: ID1111

No. de unidades-crédito: 3

No. de horas semanales: Teoría 3, Práctica 0, Laboratorio 1

4. FECHA DE ENTRADA EN VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA: Septiembre 2010

5. OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso *Inglés Científico y Técnico I* (ID1111), el estudiante habrá ampliado sus repertorios lingüísticos y estratégicos iniciales a un nivel que le permita enfrentarse como lector a la información contenida en textos de carácter científico y tecnológico en inglés.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

El énfasis de este curso está en un enfoque de lectura intensiva, el cual plantea la instrucción y práctica en destrezas específicas. A través de la lectura de textos cortos o fragmentos de texto, se espera que el estudiante:

1. Comprenda las unidades léxicas más frecuentemente encontradas en textos de carácter científico y tecnológico. Para ello, el estudiante debe adquirir un mínimo vocabulario de vista que le permita:
 - a) reconocer automáticamente el significado de unidades léxicas de la lengua general que se encuentran con alta frecuencia en el discurso científico y tecnológico en inglés, y
 - b) reconocer automáticamente el significado del léxico semiespecializado o 'académico' de mayor frecuencia en el discurso científico y tecnológico en inglés.

2. Aplique la técnica de lectura más apropiada a sus propósitos como lector en una situación dada.
3. Desarrolle la metacognición, o reflexión sobre el propio conocimiento, como elemento para la aplicación de estrategias de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera.
4. Determine el significado de elementos léxicos desconocidos a partir del contexto.
5. Deduzca las relaciones entre oraciones, y entre partes de un mismo texto, mediante elementos cohesivos.
6. Entienda la información explícita y/o implícita que se presenta.
7. Distinga entre la idea principal y las ideas secundarias.
8. Identifique el propósito principal del autor.
9. Reconozca la organización de un texto.
10. Integre información para llegar a una conclusión.
11. Interprete la información de una tabla o un gráfico.
12. Se familiarice con las expresiones de medida y magnitud para cuantificar las diferentes unidades utilizadas en inglés científico y técnico.
13. Aplique la información obtenida a través de los contenidos del curso a situaciones nuevas.

7. CONTENIDOS:

1. Listas de vocabulario general y académico de alta frecuencia en inglés.
2. Técnicas de lectura rápida: *skimming* y *scanning*.
3. Estrategias de comprensión de lectura y metacognición.
4. Estrategias para determinar el significado de palabras desconocidas:
 - a) Uso de los indicios contextuales,
 - b) Categorías gramaticales,
 - c) Prefijos y sufijos,
 - d) Cognados y falsos amigos,
 - e) Sinónimos y antónimos,
 - f) El sintagma nominal en el discurso científico-técnico, y
 - g) Uso del diccionario,
5. Elementos cohesivos tales como referentes y conectores discursivos, entre otros.
6. Tópico, idea principal y detalles.
7. Patrones de organización del texto (introducción, desarrollo, conclusión).
8. Inferencias y conclusiones.
9. Mapas conceptuales.
10. Expresiones numéricas: contrastes entre el español y el inglés.
11. Sistema Anglosajón vs. Sistema Internacional de Unidades.

8. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Las clases serán conducidas en inglés tanto como sea posible. Sin embargo, el estudiante puede expresarse en español tanto en las actividades de clase como en las evaluaciones. Las actividades de aula tienen como fin primordial el desarrollo de los procesos cognitivos que faciliten que el estudiante se convierta en un lector crítico e independiente, es decir, se espera que el estudiante pueda, entre otros, comparar, analizar,

hacer síntesis, investigar, tomar decisiones, reflexionar, opinar y resolver problemas a partir de su interacción con los textos. Dicho desarrollo cognitivo se apoya en la potencialidad epistémica de la tarea de producción y de su interacción con la lectura. Así, se aprovecha la experiencia de la escritura como herramienta para aprender, asimilar, revisar y transformar los modos de comprensión y organización de los textos propios del inglés científico y técnico. Además, se sirve de la escritura para evaluar lo aprendido por el estudiante.

El esquema general de las lecciones incluye actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. Tanto la primera como la última se centran en la interacción de todo el grupo, mientras que en la etapa de lectura el estudiante trabaja por lo general en forma individual con el texto, bien sea de manera libre, o guiado por preguntas y/o ejercicios propuestos por el profesor. El diccionario bilingüe y/o monolingüe se usa como apoyo.

A lo largo del trimestre, se ofrecen actividades en el laboratorio como un refuerzo al trabajo de aula, a través de la presentación de material audiovisual y/o multimedia relacionado con los contenidos de los cursos. El material que se utiliza en el laboratorio ha sido seleccionado, desarrollado y/o adaptado por los profesores del Departamento de Idiomas específicamente para servir de complemento a los contenidos de cada curso.

9 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

1. Dos exámenes departamentales (25% cada uno)
2. Evaluación de cada profesor sobre los objetivos del curso, compuesta por no menos de tres diferentes medidas de rendimiento (30%)
3. Evaluación del conocimiento del léxico de alta frecuencia (20%)

10. FUENTES DE INFORMACIÓN:

Bauman, J., & Culligan, B. (1995). [Versión de *A General Service List of English Words* (West, 1953; Longman, Londres) ordenada según frecuencia]. Recuperada de <http://jbauman.com/gsl.html> el 4 de noviembre de 2007. Disponible en Microsoft Excel para este curso en <http://tinyurl.com/2ev85x2>.

Cartaya, N. (2006, diciembre). *Aprendizaje de vocabulario en inglés: El computador manual de Leitner* [Video (aproximadamente 16 minutos de duración) realizado con el apoyo de ArteVisión USB]. Disponible en: <http://www.labidiomasaiac.usb.ve/manualcomputer.html>. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

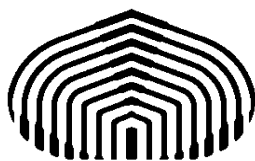
St. Louis, R. y Pereira, S. (2010). *Focus on Reading*. [Edición revisada por C. Mayora]. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

St. Louis, R. y Mayora, C. (Eds.). (2010). *Reading Selections for ID1111*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

Los materiales didácticos han sido desarrollados tomando en cuenta las necesidades particulares del programa. La selección de los textos utilizados obedece a los siguientes parámetros: (a) la temática: información sobre avances científicos e innovaciones tecnológicas de potencial interés para estudiantes de carreras como las que ofrece la USB, (b) la longitud: fragmentos de artículos, o artículos cuya longitud ronde las 3.500 palabras; (c) la autenticidad: que no hayan sido redactados para efectos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; (d) las fuentes documentales: publicaciones no especializadas dirigidas a un público educado interesado en temas de la ciencia y la tecnología; y (e) las estructuras retóricas características del lenguaje de la ciencia y la tecnología contempladas luego en detalle en los objetivos específicos del segundo y tercer curso.

Muchas lecturas vienen acompañadas de actividades diseñadas por los profesores del departamento, típicamente, ejercicios de pre-lectura (destinados a activar el conocimiento previo del estudiante con respecto al tema de los textos), ejercicios centrados en la práctica de destrezas específicas, y ejercicios orientados a promover la comprensión del texto.

Anexo 3



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Vicerrectorado Académico
Decanato de Estudios Generales
Coordinación del Ciclo Básico

1. DEPARTAMENTO: IDIOMAS (6705)

2. ASIGNATURA:

INGLÉS CIENTÍFICO Y TÉCNICO II
Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico

Descripción: Este programa está diseñado para desarrollar destrezas de lectura en inglés científico y técnico. El presente es el segundo de tres cursos de 48 horas cada uno (*Inglés Científico y Técnico I, II y III*: ID1111, 1112 y 1113). Los estudiantes pueden eximir los tres cursos, o ingresar al programa en cualquiera de ellos, con base en los resultados que obtengan en la prueba de ubicación que se administra a cada cohorte al inicio del año académico. Los tres cursos que componen el programa se consideran interdependientes: los objetivos y estrategias especificados para cada uno constituyen la base para los cursos siguientes.

El programa está dirigido a los estudiantes de ingeniería y ciencias básicas. Forma parte del plan de estudios del Ciclo Básico ya que se considera que las destrezas de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera tendrán una aplicación inmediata para los estudiantes en las diferentes asignaturas que corresponden al Ciclo Profesional de sus estudios universitarios.

3. CÓDIGO DE LA ASIGNATURA: ID1112

No. de unidades-crédito: 3

No. de horas semanales: Teoría 3, Práctica 0, Laboratorio 1

4. FECHA DE ENTRADA EN VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA: Septiembre 2010

5 OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso *Inglés Científico y Técnico II* (ID1112), el estudiante estará en capacidad de acceder a la información contenida en textos expositivo-explicativos de carácter científico y tecnológico en inglés, utilizando la estrategia de lectura más adecuada a sus propósitos específicos como lector.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

En esta asignatura los contenidos giran en torno a las principales formas de organizar el discurso propias de la estructura retórica expositivo-explicativa que caracteriza el lenguaje de la ciencia y la tecnología.

Al igual que el primer curso del programa, este segundo curso contempla un enfoque de lectura intensiva, con énfasis en la instrucción y práctica en destrezas específicas. Al leer los textos seleccionados para este curso, el estudiante analizará los mismos con el propósito de entender la información explícita y/o implícita que se presenta. Para tal fin utilizará todas las destrezas adquiridas en el curso anterior, además de incorporar las siguientes:

1. Entender los indicadores léxicos o léxico-gramaticales de las formas de organización del discurso propias de la estructura retórica expositivo-explicativa, a saber:
 - a) Definición,
 - b) Descripción estática y dinámica,
 - c) Clasificación,
 - d) Comparación,
 - e) Exposición cronológica y
 - f) Relación causa-efecto.

2. Organizar en forma gráfica la información contenida en el texto.
3. Distinguir las relaciones entre las partes de la oración a través de la identificación de los patrones sintácticos utilizados con frecuencia en el inglés científico y técnico.
4. Discriminar el grado con que el autor afirma, niega o pone en duda un enunciado.
5. Identificar la actitud del autor.
6. Resumir la información presentada en el texto.

7. CONTENIDOS:

1. Formas de organización del discurso expositivo-explicativo:
 - a) Definición
 - b) Descripción estática y dinámica,
 - c) Clasificación,
 - d) Comparación,
 - e) Exposición cronológica y
 - f) Relación causa-efecto.
2. Indicadores léxicos específicos que expresen:
 - a) Relaciones temporales;
 - b) Certeza y duda; y,
 - c) Actitudes positivas, negativas o neutrales.
3. Estructuras sintáctico-gramaticales propias del texto científico y técnico:
 - a) Adjetivación,
 - b) Voz pasiva,
 - c) Comparativos y superlativos y
 - d) Oraciones condicionales (Parte I).
4. Organizadores gráficos.
5. Técnicas para la elaboración de resúmenes.

8. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Las clases serán conducidas en inglés tanto como sea posible. Sin embargo, el estudiante puede expresarse en español tanto en las actividades de clase como en las evaluaciones. Las actividades de aula tienen como fin primordial el desarrollo del procesos cognitivos que faciliten que el estudiante se convierta en un lector crítico e independiente, es decir, se espera que el estudiante pueda, entre otros, comparar, analizar, hacer síntesis, investigar, tomar decisiones, reflexionar, opinar y resolver problemas a partir de su interacción

con los textos. Dicho desarrollo cognitivo se apoya en la potencialidad epistémica de la tarea de producción y de su interacción con la lectura. Así, se aprovecha la experiencia de la escritura como herramienta para aprender, asimilar, revisar y transformar los modos de comprensión y organización de los textos propios del inglés científico y técnico. Además, se sirve de la escritura para evaluar lo aprendido por el estudiante.

El esquema general de las lecciones incluye actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. Tanto la primera como la última se centran en la interacción de todo el grupo, mientras que en la etapa de lectura el estudiante trabaja por lo general en forma individual con el texto, bien sea de manera libre, o guiado por preguntas y/o ejercicios propuestos por el profesor. El diccionario bilingüe y/o monolingüe se usa como apoyo.

A lo largo del trimestre, se ofrecen actividades en el laboratorio como un refuerzo al trabajo de aula, a través de la presentación de material audiovisual y/o multimedia relacionado con los contenidos de los cursos. El material que se utiliza en el laboratorio ha sido seleccionado, desarrollado y/o adaptado por los profesores del Departamento de Idiomas específicamente para servir de complemento a los contenidos de cada curso.

9. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

1. Dos exámenes departamentales (25% cada uno)
2. Evaluación de cada profesor sobre los objetivos del curso, compuesta por no menos de cuatro diferentes medidas de rendimiento (50%)

10. FUENTES DE INFORMACIÓN:

Sequera, W. (2006). *Guía de laboratorio para ID1112*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

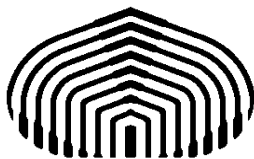
St. Louis, R., y Pereira, S. (2010). *Focus on Reading*. [Edición revisada por C. Mayora]. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

St. Louis, R., y Mayora, C. (Eds.). (2010). *Reading Selections for ID1112*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

Los materiales didácticos han sido desarrollados tomando en cuenta las necesidades particulares del programa. La selección de los textos utilizados obedece a los siguientes parámetros: (a) la temática: información sobre avances científicos e innovaciones tecnológicas de potencial interés para estudiantes de carreras como las que ofrece la USB, (b) la longitud: fragmentos de artículos, o artículos cuya longitud ronde las 3.500 palabras; (c) la autenticidad: que no hayan sido redactados para efectos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; (d) las fuentes documentales: publicaciones no especializadas dirigidas a un público educado interesado en temas de la ciencia y la tecnología; y (e) las estructuras retóricas características del lenguaje de la ciencia y la tecnología.

Muchas lecturas vienen acompañadas de actividades diseñadas por los profesores del departamento, típicamente, ejercicios de pre-lectura (destinados a activar el conocimiento previo del estudiante con respecto al tema de los textos), ejercicios centrados en la práctica de destrezas específicas, y ejercicios orientados a promover la comprensión del texto.

Anexo 4



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Vicerrectorado Académico
Decanato de Estudios Generales
Coordinación del Ciclo Básico

1. DEPARTAMENTO: IDIOMAS (6705)

2. ASIGNATURA:

INGLÉS CIENTÍFICO Y TÉCNICO III
Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico

Descripción: Este programa está diseñado para desarrollar destrezas de lectura en inglés científico y técnico. El presente es el tercero de tres cursos de 48 horas cada uno (*Inglés Científico y Técnico I, II y III*: ID1111, 1112 y 1113). Los estudiantes pueden eximir los tres cursos, o ingresar al programa en cualquiera de ellos, con base en los resultados que obtengan en la prueba de ubicación que se administra a cada cohorte al inicio del año académico. Los tres cursos que componen el programa se consideran interdependientes: los objetivos y estrategias especificados para cada uno constituyen la base para los cursos siguientes.

El programa está dirigido a los estudiantes de ingeniería y ciencias básicas. Forma parte del plan de estudios del Ciclo Básico ya que se considera que las destrezas de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera tendrán una aplicación inmediata para los estudiantes en las diferentes asignaturas que corresponden al Ciclo Profesional de sus estudios universitarios.

3. CÓDIGO DE LA ASIGNATURA: ID1113

No. de unidades-crédito: 3

No. de horas semanales: Teoría 3, Práctica 0, Laboratorio 1

4. FECHA DE ENTRADA EN VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA: Septiembre 2010

5 OBJETIVO GENERAL:

Al finalizar el curso *Inglés Científico y Técnico III* (ID1113), el estudiante estará en capacidad de acceder a la información contenida en textos argumentativos de carácter científico y tecnológico en inglés, manteniendo una postura crítica y utilizando la estrategia de lectura más adecuada a sus propósitos específicos como lector.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

En esta asignatura se hace énfasis en la argumentación como estructura retórica. Además, los contenidos se organizan por unidades temáticas (por ejemplo: Universo, Evolución, Inteligencia Artificial, Desarrollo Sostenible, entre otros). El propósito específico de este curso se centra en el desarrollo de destrezas de lectura crítica.

Este curso contempla la lectura de textos completos y de mayor longitud. La instrucción adopta un carácter de lectura restringida (*narrow reading*), que incluye en cada una de las unidades varios textos sobre un mismo tema con puntos de vista diferentes. El estudiante leerá los textos seleccionados para este curso con la intención de:

1. Identificar las formas de razonamiento y los indicadores léxicos o léxico-gramaticales instituidos a través de las convenciones discursivas de la argumentación.
2. Diferenciar entre hechos e hipótesis expresadas en un texto.
3. Diferenciar entre hechos y opiniones expresadas en un texto.

4. Resumir la información contenida en diversos textos referentes al mismo tema.
5. Comparar textos con base en criterios como la secuencia en la que se presentan las ideas, la coherencia lógica, la capacidad de persuasión y la vigencia de sus argumentos.
6. Expresar juicios sobre la validez de la información contenida en un texto con base en criterios internos, tales como el desarrollo lógico, la coherencia y la pertinencia de los ejemplos.
7. Expresar juicios sobre la validez de la información contenida en un texto con base en criterios externos, tales como opiniones de autoridades en la materia u otras fuentes que confirmen, contrasten o complementen dicha información.
8. Reevaluar un determinado texto con base en nueva información sobre el mismo tema.
9. Aproximarse al texto científico especializado a través de diversas fuentes de información y herramientas de investigación.
10. Explorar géneros alternativos y complementarios al discurso científico y tecnológico con el objeto de desarrollar el gusto por la lectura.

7. CONTENIDOS:

1. Componentes básicos de la argumentación:
 - a) Tesis (conclusión),
 - b) Razón (premisa, argumento),
 - c) Justificación, y
 - d) Alcance
2. Indicadores léxicos y léxico-gramaticales que expresen:
 - a) Hechos,
 - b) Opinión, y
 - c) Probabilidad
3. Estructuras sintáctico-gramaticales propias del texto científico-técnico:
 - a) Verbos modales, y
 - b) Oraciones condicionales (Parte II).
4. Razonamiento inductivo vs. deductivo.
5. Herramientas de investigación: resúmenes (*abstracts*) y reseñas bibliográficas (*book reviews*).
6. Selección de lecturas con base en dos o tres tópicos específicos.
7. Cuentos cortos del género ciencia-ficción.

8 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Las clases serán conducidas en inglés tanto como sea posible. Sin embargo, el estudiante puede expresarse en español tanto en las actividades de clase como en las evaluaciones. Las actividades de aula tienen como fin primordial el desarrollo del procesos cognitivos que faciliten que el estudiante se convierta en un lector

crítico e independiente, es decir, se espera que el estudiante pueda, entre otros, comparar, analizar, hacer síntesis, investigar, tomar decisiones, reflexionar, opinar y resolver problemas a partir de su interacción con los textos. Dicho desarrollo cognitivo se apoya en la potencialidad epistémica de la tarea de producción y de su interacción con la lectura. Así, se aprovecha la experiencia de la escritura como herramienta para aprender, asimilar, revisar y transformar los modos de comprensión y organización de los textos propios del inglés científico y técnico. Además, se sirve de la escritura para evaluar lo aprendido por el estudiante.

El esquema general de las lecciones incluye actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. Tanto la primera como la última se centran en la interacción de todo el grupo, mientras que en la etapa de lectura el estudiante trabaja por lo general en forma individual con el texto, bien sea de manera libre, o guiado por preguntas y/o ejercicios propuestos por el profesor. El diccionario bilingüe y/o monolingüe se usa como apoyo.

A lo largo del trimestre, se ofrecen actividades en el laboratorio como un refuerzo al trabajo de aula, a través de la presentación de material audiovisual y/o multimedia relacionado con los contenidos de los cursos. El material que se utiliza en el laboratorio ha sido seleccionado, desarrollado y/o adaptado por los profesores del Departamento de Idiomas específicamente para servir de complemento a los contenidos de cada curso.

3

9. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

1. Dos exámenes departamentales (20% cada uno)
2. Evaluación de cada profesor sobre los objetivos del curso, compuesta por no menos de cuatro diferentes medidas de rendimiento (60%)

10. FUENTES DE INFORMACIÓN:

Guido, C. (2007). *Lab Worksheets for ID1113*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

St. Louis, R., y Pereira, S. (2010). *Focus on Reading*. [Edición revisada por C. Mayora]. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

St. Louis, R., y Mayora, C. (Eds.). (2010). *Reading Selections for ID1113*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.

Los materiales didácticos han sido desarrollados tomando en cuenta las necesidades particulares del programa. La selección de los textos utilizados obedece a los siguientes parámetros: (a) la temática: información sobre avances científicos e innovaciones tecnológicas de potencial interés para estudiantes de carreras como las que ofrece la USB, (b) la longitud: fragmentos de artículos, o artículos cuya longitud ronde las 3.500 palabras; (c) la autenticidad: que no hayan sido redactados para efectos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; (d) las fuentes documentales: publicaciones no especializadas dirigidas a un público educado interesado en temas de la ciencia y la tecnología; y (e) las estructuras retóricas características del lenguaje de la ciencia y la tecnología. Asimismo, con el objeto de introducir al estudiante a las bondades de la lectura extensiva por placer, se complementa el material de lectura de este curso con cuentos cortos que pertenezcan al género de la ciencia-ficción.

Muchas lecturas vienen acompañadas de actividades diseñadas por los profesores del departamento, típicamente, ejercicios de pre-lectura (destinados a activar el conocimiento previo del estudiante con respecto al tema de los textos), ejercicios centrados en la práctica de destrezas, y ejercicios orientados a promover la comprensión del texto.

Anexo 5

Exercise 2: Identifying definition components

Identify the different components of the following definitions.

1. For some, God is a divine being considered as having power over nature and control over human affairs.

What is the term being defined? _____

What are its specific characteristics? _____

2. The method which relies solely on observation and experiment is called empiricism.

What is the general class it belongs to? _____

What are its specific characteristics? _____

3. Introspection is the process by which a person examines his thoughts and feelings.

What is the term being defined? _____

What are its specific characteristics? _____

4. The intellectual capacity which enables a person to make use of mental powers with the intention to do something is called will.

What is the term being defined? _____

What is the general class it belongs to? _____

5. Acids which always contain the element carbon are called organic acids.

What is the term being defined? _____

What are its specific characteristics? _____

6. Feedback is the provision of information about whether or not a person has achieved the intended objective.

What is the term being defined? _____

What are its specific characteristics? _____

7. Plastics are synthetic materials, products of the chemical industry.

What is the term being defined? _____

What is the general class it belongs to? _____

8. Organisms that live on the host are known as ectoparasites.

What is the term being defined? _____

What is the general class it belongs to? _____

What are its specific characteristics? _____

Each of the terms defined in the above examples is linked to its characteristics by words such as 'is,' 'is called,' 'are called' and 'are known as.' The function of these words is to indicate that a term *is being defined*.

Look at the examples and identify the indicators of definition used in each.

Anexo 6

Before reading

Read the title and try to predict the content of the article. How do you think ice could be made in five minutes? Write down your ideas!

Now read the text.

How to make ice in five minutes

Patience may be a virtue, but it's impatience that drives sales of such **timesavers** as microwave ovens and Cuisinarts. Now disciples of 10-minute dinners will soon have a new toy in *their* kitchen: a refrigeration technology that makes ice in as little as five minutes.

Like conventional refrigerators, the **quick-chill technology** relies on the condensation and evaporation of refrigerants to move heat from one place to another. But *it* does so by chemical reactions without the mechanical compressor or **ozone-depleting refrigerants** in current models. The “**reverse microwave**” uses metal-based salts, which when heated release gaseous ammonia. As the pressure rises, the ammonia is pushed to a condenser, then to an evaporator and finally back to the original chamber, where *it* gets reabsorbed in the salts. Continual repeating of the cycle can drop the temperature in the chiller a lot to as low as minus 15 degrees Celsius.

Since the chiller doesn't require a bulky compressor, *it* can be small enough to replace the cooling fan in your computer or big enough to chill a locker full of beef, says inventor Uwe Rockenfeller of Rocky Research in Boulder City, Nevada. The company is currently developing the technology for counter-top freezers, air conditioners and industrial coolers. But Rockenfeller expects that it will be about 18 months before any new devices **land on store shelves**.

Source: *Communications Systems* (1993, November).

Exercises

References. What do the following words refer to in the article?

	<u>Paragraph</u>	<u>Line</u>	<u>Word</u>	<u>Answer</u>
1.	1	3	their	_____
2.	2	3	it	_____
3.	2	7	it	_____
4.	3	1	it	_____

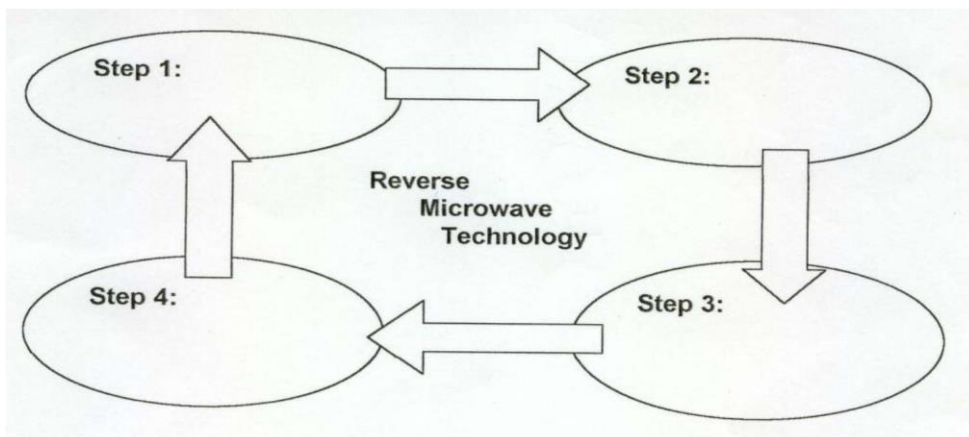
Skimming. Skim the text and answer the following questions:

1. How is quick chill technology similar to conventional refrigeration technology?
2. How does quick chill technology deal with the elimination of heat?
3. What are the advantages of this technology?

Vocabulary. Find the underlined expressions listed below. Explain their meaning in your own words. Use the context to help you.

- ...such timesavers as ... _____
- ...the quick-chill technology... _____
- ... ozone-depleting refrigerants ... _____
- ... "reverse microwave"... _____
- ...land on store shelves. _____

Graphic organizers. Fill in the bubbles below with a summary of each of the steps in the process of reverse microwave technology.



Sequence of events. The sentences that describe the process of how to make ice in five minutes are in the wrong order. Number the stages in the correct order.

- Ammonia is sent to a condenser _____
- Gaseous ammonia is released _____
- Ammonia is reabsorbed in the salts _____
- It is delivered to an evaporator _____
- The pressure is increased _____
- The cycle is repeated _____
- It is sent back to the chamber _____
- Metal-based salts are heated _____

Anexo 7

Clasificación de las preguntas de acuerdo con el objetivo (Champeau, Marchi, y Arreaza, 1994)

II.A. MICROINFORMACIÓN

- II.A.1. Vocabulario-determinar significado por contexto.
- II.A.2. Determinar referentes.
- II.A.3. Seleccionar el conector apropiado o el uso apropiado de un conector específico.
- II.A.4. Repetir o parafrasear información específica.
- II.A.5. Responder preguntas sobre información especificada en el texto.
- II.A.6. Reconocer definiciones.
- II.A.7. Reconocer relaciones de comparación – contraste.
- II.A.8. Reconocer clasificación.
- II.A.9. Reconocer secuencia (proceso y cronología)
- II.A.10. Reconocer causa-efecto.
- II.A.11. Distinguir entre hechos e hipótesis.
- II.A.12. Reconocer descripción.
- II.A.13. Identificar la función de un texto.
- II.A.x. Otros.

II.B. MACROINFORMACIÓN

II.B.1. Análisis

- II.B.1.1. Organizar oraciones (establecer cohesión textual).
- II.B. 1.2. Transcribir información de un texto a un gráfico o diagrama.
- II.B.1.3. Verbalizar en base a gráficos.
- II.B.1.4. Comparar ideas en dos textos.
- II.B.1.5. Reconocer inconsistencias textuales.
- II.B.1.6. Identificar la progresión lógica de un texto.
- II.B.1.7. Llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información explícita.
- II.B.1.8. Predecir a partir de información explícita.
- II.B.1.x. Otros

II.B.2. Interpretación

- II.B.2.1. Reconocer la idea principal u oración temática.
- II.B.2.2. Reconocer el propósito del autor.
- II.B.2.3. Seleccionar el título apropiado.
- II.B.2.4. Identificar la fuente y/o tipo de texto.
- II.B.2.5. Identificar a quién va dirigido el texto.
- II.B.2.6. Reconocer el tono o actitud del autor.
- II.B.2.7. Reconocer la opinión del autor.
- II.B.2.8. Llegar a una conclusión y/o inferencia basada en información implícita.
- II.B.2.9. Inferir lo que precedió.
- II.B.2.10. Predecir lo que podría seguir a partir de información implícita.
- II.B.2.11. Establecer analogía entre información del pasaje y una situación nueva.
- II.B.2.x. Otros.

Anexo 8

SPECIFICATION LIST FOR EXAM: 2A15

Version: 1 of 4

Pos.	Code	Correct option	Objective	Function	Subject
001	0156T	C	II.A.6	I.B.1	I.A.1.9 I.A.2.a.5
002	0222T	A	II.B.1.8	I.B.3	I.A.2.b.1.c
003	0223T	A	II.B.1.5	I.B.7	I.A.1.3
004	1668T	C	II.B.1.2	I.B.3	I.A.1.7
005	1655T	A	II.B.1.7	I.B.3 I.B.1	I.A.3.1
006	3045T	A	II.B.2.10	I.B.1 I.B.2	I.A.2.b.1.a I.A.3.2
007	0003T	A	II.B.2.2	I.B.2 I.B.6	I.A.2.b.1.e
008	1659T	B	II.B.1.2	I.B.3	I.A.3.1
009	1657T	A	II.A.5	I.B.3	I.A.2.b.1.x
010	0059T	B	II.A.4	I.B.1	I.A.2.b.1.a
011	0122T	B	II.A.8	I.B.1	I.A.3.x
012	0018T	C	II.A.4	I.B.1	I.A.2.b.1.g
013	0023T	B	II.B.1.7	I.B.2 I.B.4	I.A.3.1
014	1503T	B	II.B.2.2	I.B.2 I.B.4	I.A.3.2
015	0224T	B	II.A.4	I.B.2 I.B.6	I.A.2.a.1
016	0105T	C	II.A.7	I.B.4 I.B.2	I.A.3.1
017	P001	C	II.B.2.1	I.B.3 I.B.5	I.A.1.1 I.A.2.a.3
018	E061T	B	II.B.2.2	I.B.1 I.B.2	I.A.2.b.1.f
019	1622T	A	II.B.2.11	I.B.4 I.B.3	I.A.3.1
020	1665T	B	II.A.4	I.B.2 I.B.1	I.A.3.2
021	1814T	C	II.A.6	I.B.7 I.B.1	I.A.2.a.1
022	0054T	C	II.B.1.7	I.B.1 I.B.2	I.A.3.1
023	1819T	B	II.B.2.11	I.B.1 I.B.4	I.A.2.b.1.a
024	0225T	B	II.A.5	I.B.3 I.B.4	I.A.2.b.1.g
025	0060T	C	II.B.1.7	I.B.4	I.A.3.x

FOR EXAM: 2A

Base version	Correct	v.002	v.003	v.004
001	C	023	019	020
002	A	010	023	024
003	A	018	015	009
004	C	021	002	006
005	A	009	001	019
006	A	005	025	021
007	A	020	014	013
008	B	024	004	018
009	A	011	005	010
010	B	015	018	007
011	B	003	008	022
012	C	012	022	025
013	B	017	017	001
014	B	025	021	012
015	B	019	024	008
016	C	013	011	011
017	C	004	007	023
018	B	006	020	002
019	A	007	006	003
020	B	008	016	017
021	C	016	009	015
022	C	001	012	005
023	B	014	013	014
024	B	022	010	004
025	C	002	003	016

Pos.	Code	Correct option	Objective	Function	Subject
001	1585A	C	II.B.1.7	I.B.5 I.B.7	I.A.3.4
002	0092T	C	II.A.1	I.B.6 I.B.1	I.A.3.1
003	0159T	C	II.A.4	I.B.1 I.B.5	I.A.1.7
004	3111T	C	II.A.3	I.B.4	I.A.1.1
005	0197T	B	II.A.2	I.B.6 I.B.2	I.A.2.a.1
006	E083T	A	II.A.7	I.B.7 I.B.6	I.A.3.1
007	1541T	A	II.A.4	I.B.2 I.B.4	I.A.2.a.2
008	W004T	A	II.B.1.7	I.B.2 I.B.3	I.A.2.a.5
009	1742T	B	II.A.7	I.B.4	I.A.2.b.1.g
010	0138T	C	II.B.1.7	I.B.2 I.B.4	I.A.2.a.4
011	0094T	A	II.A.6	I.B.1 I.B.2	I.A.2.b.1.b
012	1635T	A	II.A.8	I.B.4 I.B.6	I.A.3.3
013	1660T	A	II.A.8	I.B.3	I.A.3.1
014	1616T	C	II.A.4	I.B.3	I.A.2.b.1.d
015	1542T	B	II.B.1.8	I.B.4	I.A.3.1
016	0055T	A	II.B.1.7	I.B.1 I.B.2	I.A.3.4
017	0044T	A	II.B.1.7	I.B.1 I.B.2	I.A.3.1
018	0063T	C	II.B.1.7	I.B.2 I.B.I	I.A.2.a.5
019	0113T	B	II.B.1.7	I.B.4 I.B.1	I.A.3.3
020	0144T	C	II.B.2.10	I.B.1 I.B.2	I.A.3.3
021	1610T	C	II.A.4	I.B.4	I.A.2.b.1.b
022	1627T	A	II.A.4	I.B.4	I.A.3.x
023	4535T	C	II.B.1.8	I.B.1	I.A.1.8
024	4533T	C	II.B.2.10	I.B.7 I.B.1	I.A.3.1
025	New Item	C	II.A.1	I.B.1 I.B.2	I.A.2.a.5

CORRESPONDENCE TABLE 2AP

Base version	Correct	v.002	v.003	v.004
001	C	022	019	020
002	C	010	023	024
003	C	018	015	009
004	C	020	002	006
005	B	009	001	019
006	A	005	025	021
007	A	025	014	013
008	A	023	004	018
009	B	011	005	010
010	C	015	018	007
011	A	003	008	022
012	A	012	022	025
013	A	017	017	001
014	C	024	021	012
015	B	019	024	008
016	A	013	011	011
017	A	004	007	023
018	C	006	020	002
019	B	007	006	003
020	C	008	016	017
021	C	016	009	015
022	A	001	012	005
023	C	014	013	014
024	C	021	010	004
025	C	002	003	016

Pos.	Code	Correct option	Objective	Function	Subject
001	3014T	C	II.B.1.8	I.B.7 I.B.5	I.A.3.4
002	1602T	B	II.B.2.10	I.B.2 I.B.7	I.A.3.x
003	3086T	A	II.A.10	I.B.7 I.B.2	I.A.3.3
004	1820T	B	II.A.3	I.B.4 I.B.5	I.A.2.b.1.x
005	3162T	B	II.A.9	I.B.6	I.A.2.b.1.a
006	1540T	B	II.B.2.8	I.B.7	I.A.3.1
007	B002	C	II.B.1.7	I.B.5	I.A.2.b.1.b
008	0039T	C	II.B.1.7	I.B.6	I.A.1.9
009	0050T	A	II.A.10	I.B.6	I.A.2.b.1.a
010	0057T	A	II.A.12	I.B.6 I.B.7	I.A.2.A.5
011	3029T	C	II.B.1.7	I.B.7 I.B.4	I.A.3.3
012	3057T	C	II.B.1.7	I.B.7 I.B.8	I.A.1.9
013	1510T	A	II.A.4	I.B.7 I.B.5	I.A.1.8
014	4641T	B	II.B.2.11	I.B.9 I.B.7	I.A.3.2
015	3059T	B	II.B.2.11	I.B.6 I.B.7	I.A.3.3
016	3117T	A	II.A.9	I.B.6	I.A.3.3
017	3143T	C	II.B.1.6	I.B.5 I.B.6	I.A.3.3
018	3155T	A	II.B.2.2	I.B.6	I.A.2.b.1.a
019	1763T	B	II.B.1.8	I.B.4 I.B.7	I.A.3.3
020	3177T	C	II.A.3	I.B.1 I.B.3	I.A.3.3
021	4530T	B	II.A.4	I.B.5 I.B.6	I.A.3.3
022	4523T	A	II.A.4	I.B.5 I.B.9	I.A.3.3
023	3042T	B	II.B.1.7	I.B.6 I.B.7	I.A.3.3
024	4672T	A	II.B.1.7	I.B.5	I.A.3.2
025	4685T	A	II.B.1.8	I.B.6 I.B.7	I.A.3.4

CORRESPONDENCE TABLE FOR EXAM:

2BP

Base version	Correct	v.002	v.003	v.004
001	C	022	019	020
002	B	010	023	024
003	A	018	015	009
004	B	020	002	006
005	B	009	001	019
006	B	005	025	021
007	C	025	014	013
008	C	023	004	018
009	A	011	005	010
010	A	015	018	007
011	C	003	008	022
012	C	012	022	025
013	A	017	017	001
014	B	024	021	012
015	B	019	024	008
016	A	013	011	011
017	C	004	007	023
018	A	006	020	002
019	B	007	006	003
020	C	008	016	017
021	B	016	009	015
022	A	001	012	005
023	B	014	013	014
024	A	021	010	004
025	A	002	003	016

Anexo 9



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

HOJA DE RESPUESTAS DE USO MÚLTIPLE

Alumno Carnet

Profesor Asignatura Sección

Firma Fecha

Indica tus respuestas al examen ÚNICAMENTE en esta hoja. **Ninguna respuesta escrita en el texto del examen será considerada en la corrección.**

Cada pregunta tiene una sola respuesta correcta. No se aplica factor de corrección.

Marca tu respuesta VISIBLEMENTE dentro del círculo.

- | | | | |
|----|-----|-----|-----|
| 1 | (A) | (B) | (C) |
| 2 | (A) | (B) | (C) |
| 3 | (A) | (B) | (C) |
| 4 | (A) | (B) | (C) |
| 5 | (A) | (B) | (C) |
| 6 | (A) | (B) | (C) |
| 7 | (A) | (B) | (C) |
| 8 | (A) | (B) | (C) |
| 9 | (A) | (B) | (C) |
| 10 | (A) | (B) | (C) |
| 11 | (A) | (B) | (C) |
| 12 | (A) | (B) | (C) |
| 13 | (A) | (B) | (C) |
| 14 | (A) | (B) | (C) |
| 15 | (A) | (B) | (C) |
| 16 | (A) | (B) | (C) |
| 17 | (A) | (B) | (C) |
| 18 | (A) | (B) | (C) |
| 19 | (A) | (B) | (C) |
| 20 | (A) | (B) | (C) |
| 21 | (A) | (B) | (C) |
| 22 | (A) | (B) | (C) |
| 23 | (A) | (B) | (C) |
| 24 | (A) | (B) | (C) |
| 25 | (A) | (B) | (C) |

Anexo 10

EXAMEN DEPARTAMENTAL INSTRUCTIVO

ANTES DEL EXAMEN

1. Al llegar al salón, salude y preséntese a los estudiantes. Luego escriba en el pizarrón el número de la sección (o secciones) que está atendiendo, así como el nombre del profesor de la(s) misma(s).
2. Siente a los estudiantes dejando, si es posible, una fila vacía de por medio. Haga que los estudiantes coloquen sus útiles bajo el pupitre, excepto diccionario, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.
3. Distribuya las versiones del examen de la siguiente manera para evitar que dos alumnos con la misma versión queden sentados contiguamente:

Parte trasera del salón

2	4	2	4
1	3	1	3
2	4	2	4
1	3	1	3

Filas de pupitres

Parte frontal del salón.



4. Lea en voz alta las instrucciones siguientes:
 - ❖ Si tiene teléfono celular, debe apagarlo y guardarlo. A partir de este momento, la manipulación del celular causará la anulación de su prueba.
 - ❖ El préstamo de diccionarios y el uso de diccionarios bilingües o electrónicos causará la anulación de su prueba.
 - ❖ No desprenda la hoja de respuestas y asegúrese de marcar claramente en ella todas sus respuestas **antes de que terminen los 90 minutos del examen**. El continuar marcando respuestas después de haber anunciado el fin del examen causará la anulación de la prueba.
 - ❖ Marque claramente los círculos de la hoja de respuestas. Si tiene que borrar, hágalo bien.
 - ❖ El examen dura 90 minutos y tiene ____preguntas. Cada una vale 1 punto y tiene una sola respuesta. Las respuestas, malas no anulan las buenas.
 - ❖ Comprenda primero la pregunta antes de decidirse por una estrategia de lectura. Si no hay pregunta explícita, escoja la opción que mejor complete el texto.
 - ❖ Verifique que su examen tiene ____preguntas legibles. Si no es así, pida un ejemplar nuevo. Luego, llene sus datos en la parte superior de la hoja de respuestas.
 - ❖ Una vez comenzado el examen, no se responderán preguntas. Si tiene alguna duda acerca de la mecánica del mismo, éste es el momento para preguntar.

❖ Puede comenzar el examen. La hora de inicio es _____ Debe terminar máximo a las _____



🕒 Escriba hora de inicio y fin.

MIENTRAS LOS ESTUDIANTES TOMAN EL EXAMEN:

1. Si un alumno llega razonablemente tarde, admítalo si usted lo cree conveniente, advirtiéndole que deberá entregar su examen a la hora indicada en la pizarra. Si, por el contrario, usted lo cree justificado, dígame que presente el examen de recuperación (MakeUp). En este caso, informe al estudiante que deberá tramitar su autorización en la Coordinación de Primer Año, en el Decanato de Estudios Generales, MEM, primer piso.
2. Cuente los exámenes usados y los no usados para asegurarse de no haber extraviado ninguno.
3. Pase la lista oficial del curso para que cada estudiante firme al lado de su nombre.
4. Si no conoce a los estudiantes, exija que le muestren el carnet USB al momento de firmar la lista.
5. Registre las inasistencias en el Acta. Señale cuántos estudiantes tendrán que tomar el examen de recuperación.
6. Cuando falten 10 minutos para finalizar, diga a los estudiantes que verifiquen que sus respuestas estén todas pasadas a la hoja de respuestas.
7. Al terminar el tiempo, recoja los exámenes de los estudiantes que aún no hayan entregado.

AL TERMINAR EL EXAMEN

1. No separe la hoja de respuesta de los exámenes usados.
2. Organice los exámenes por sección y por versión. Asegúrese de no dejar ningún material en el salón.
3. Entregue a la Comisión de Exámenes el Acta y la lista del curso apenas termine de administrar el examen. La Comisión le entregará la Clave de Respuestas y la hoja de frecuencias.
4. Si usted enfrenta alguna irregularidad, asíéntela en el Acta de Examen y repórtela a la Comisión de Exámenes.
5. Si llegara a detectar un error en el examen, coméntelo con otros colegas y con la Comisión de Exámenes para llegar a un consenso al respecto.
6. Cuando haya corregido el examen, dé las notas en clase y anímelos para que vayan a consulta a revisar sus errores. La hora de consulta en la oficina es el momento y lugar para la revisión del examen departamental, ya que garantiza la seguridad del material y evita problemas al profesor y a la Comisión de Exámenes.


Gracias por su valiosa cooperación.

Las condiciones de administración del examen dependen de usted. ¡Gracias por su cooperación!

7. Gracias por su valiosa cooperación.

La Comisión de Exámenes

Anexo 11



wilfredo2 j. a Yo ▼

Buenas Noches Prof. Yris Casart Q., soy el estudiante Wilfredo J que le envió un correo por qué tenía el problema de no poder entrar a Edmodo; muchas gracias por su atención, con su ayuda ya puede entrar de nuevo al grupo aunque desde otra cuenta, con la anterior fue imposible; Prof. Yris Casart Q. le informo que tengo que en el inicio todos los correos y materiales de apoyo que ha mandado, lo que me preocupa un poco son los registros de las actividades y notas ya que están en blanco. Muchas gracias por ayudarme. [Menos...](#)

Me Gusta • 3 Respuestas • Compartir • Seguir 25 de mar. de 2017



Yo

¡Qué bueno, Wilfredo! No tienes que preocuparte por los registros, ya que esa información está disponible (afiliada a tu otra cuenta). Además, yo me he asegurado de descargar los registros después de cada evaluación y de respaldarlos en una hoja de Excel en la que tengo todas las notas consolidadas. ¡Estamos blindados! YC [Menos...](#)


Me Gusta • Responder (0) • 26 de mar. de 2017



wilfredo2 j.

ok, perfecto, ya estoy más tranquilo :-D . Prof. Yris Casart Q. muchísimas gracias por todo, se le quiere mucho!!

Me Gusta • Responder (0) • 26 de mar. de 2017



Yo

:-)

Me Gusta • Responder (0) • 26 de mar. de 2017



Escribe una respuesta...

Anexo 12

Prof. Yris Casart
E-mail address:
ycasart@usb.ve

Universidad Simón Bolívar
Departamento de Idiomas
Online course outline*

ID1112P
Ene-Mar 2017

Weeks & Dates	Contents / Activities	Evaluated activities & tests
1 Jan 9 th -13 th	<input type="checkbox"/> Introduction to ID1112	Reading test
2 Jan 16 th -20 th	<input type="checkbox"/> Definition (FOR 8-11) <input type="checkbox"/> Introduction to graphic organizers & Spider concept map (FOR 50-51)	
3 Jan 23 rd -27 th	<input type="checkbox"/> Definition (FOR 11-16) <input type="checkbox"/> Description (FOR 16-18)	Definition <i>What is a predator?</i> p. 75
4 Jan 30 th -Feb 3 rd	<input type="checkbox"/> Vocabulary building: adjectives, sense data words <input type="checkbox"/> Classification (FOR 18-22)	Description <i>Aye-Aye.</i> p. 108
5 Feb 6 th -10 th	<input type="checkbox"/> Hierarchy concept map (FOR 51) <input type="checkbox"/> Comparison & contrast (FOR 22-25)	Classification <i>Classification of matter.</i> p. 77
6 Feb 13 th -17 th	<input type="checkbox"/> Grammar: comparative and superlative adjectives, expressions of proportion (e.g., <i>twice as much</i>) <input type="checkbox"/> Double cell diagram, Venn diagram & Comparison matrix (FOR 52)	1 st Reading Test
7 Feb 20 th -24 th	<input type="checkbox"/> Chronological order (FOR 25-31) <input type="checkbox"/> Timeline graphic organizer	1 st Departmental Exam
8 Feb 27 th -Mar 3 rd	<input type="checkbox"/> Process, i.e. dynamic description (FOR 32-40) <input type="checkbox"/> Flowchart concept map for chronology and process (FOR 51)	Chronological order / <i>Albert Einstein</i> p. 92
9 Mar 6 th -10 th	<input type="checkbox"/> Cause & effect (FOR 40-47) <input type="checkbox"/> Fishbone diagram (FOR 53)	Process <i>The oceanic cycle.</i> p. 99
10 Mar 13 th -17 th	<input type="checkbox"/> Review of indicators (FOR 48-49) <input type="checkbox"/> Summarizing (FOR 54-56)	Cause & Effect <i>What causes tsunamis?</i> p. 112
11 Mar 20 th -24 th	<input type="checkbox"/> Spider map and other graphic organizers as summarizing tools (FOR 53)	2 nd Departmental Exam
12 Mar 27 th -31 st	<input type="checkbox"/> Course Review	2 nd Reading test Make-ups

* This timetable is tentative. Activities and evaluations may be re-scheduled.

USB evaluation scale: 1-29 points=1 30-49 points=2 50-69 points=3 70-84 points=4 85-100 points=5

Anexo 13 A

Dear students,

I am attaching the ANSWER KEY to the Introduction to Language Functions Exercise for you to compare your responses.

The idea of this exercise was for you to recognize the functions in short excerpts of longer texts. Remember that writers may combine more than one function to express their ideas. That is why, most of the texts in the exercise represent more than one function.

If you have any questions or doubts on this exercise, make sure to ask!

YC

Activities in the Focus on Reading:

According to the Course Outline, this week you should have studied the following contents:

- 1) Definition (FOR 8-11).
- 2) Introduction to Graphic Organizers & Spider Concept Map (FOR 50-51).

Make sure you understand:

- the concept of definition.
- the three types of definition.
- the most common structure of a sentence definition.

In Exercise 1 (p. 10), after matching the term to its definition, you had to join the two sentences using the correct relative pronoun ('Wh words' that substitute nouns or other pronouns):

- 'Who' is used to refer to people.
- 'Which' is used to refer to things.
- 'That' is used to refer to people AND things.

Example:

A fossil is an inorganic trace.

It is buried by natural processes and subsequently permanently preserved.

Answer:

A fossil is an inorganic trace which is buried by natural processes and subsequently permanently preserved.

If you had difficulties completing the exercises in the guide, ask for help!

YC

Anexo 13 B

Dear students:

REVIEW OF WEEK 5:

You should have studied COMPARISON AND CONTRAST. You should have also taken Quiz 3: Classification + Classification of Matter.

Some of you are concerned because you did not take Quiz 3 for several reasons. I will deal with each case one at a time. However, you must know that not receiving the notification is not a good reason for not taking the quizzes. When you are enrolled in an online course, such as this one, you must check the timetable and make sure you visit Edmodo at least twice a week.

WEEK 6:

This week, you must continue studying COMPARISON AND CONTRAST. This time you will not use the FOR guide, but some links I will send. I will also make a document for you to review Quiz 2 available. Make sure to take the time to carefully read these materials.

I will post the Reading Test later this week. It is made up of nine (9) questions, most of which are multiple-choice questions. One question is a fill in the blanks exercise. I suggest that you find a safe and robust connection to take the test, because if you miss the Reading Test, you will have to wait until the end of the trimester to make it up.

Remember to contact me, if you have any questions.

Take care,

YC

Anexo 14A

REVIEW OF READING TEST 1 (10%)

- Acid rain is environmentally harmful precipitation that forms after the combustion of fossil fuels releases nitrogen and sulfur oxides into the atmosphere. (1 point)

In other words, acid rain _____.

A) is caused by the combustion of fossil fuels ✓ (acid rain forms after the combustion of fossil fuels)

B) releases nitrogen and sulfur oxides into the atmosphere ✗ (the combustion of fossil fuels releases nitrogen and sulfur oxides into the atmosphere)

C) results from environmentally harmful precipitation ✗ (Acid rain is environmentally harmful precipitation)
- An incubator is a device with an enclosed chamber for keeping a living thing in a controlled environment that is favorable for growth and development. The elements of the environment that may be controlled include temperature, humidity, air circulation, oxygen, and light. The incubator chamber may be as small as a bowl or as large as a room. The living thing may be an egg, microorganisms, a newborn baby, or any of several other possibilities. (1 point)

According to the text, which of the following is NOT true?

A) An incubator is used to produce adequate conditions for life. (TRUE)

B) Environmental factors favor the development of living things. ✓ (NOT TRUE: Environmental factors not always favor development. In some cases, it is necessary to control those factors in order to help the development of living things)

C) The chamber of the incubator may vary in size. (TRUE)
- An autonomous car, also known as a driverless car, is an automated or autonomous vehicle capable of fulfilling the main transportation capabilities of a traditional car. As an autonomous vehicle, it is capable of sensing its environment and navigating without human input. Driverless cars exist mainly as prototypes and demonstration systems. As of 2014, the only self-driving vehicles that are commercially available are open-air shuttles for pedestrian zones that operate at 12.5 miles per hour (20.1 km/h). (1 point)

What is the term being defined?

A) Autonomous vehicle. ✗ (General class)

B) Driverless car. ✓ (a definition of autonomous car or driverless car is given)
- As an autonomous vehicle, a driverless car is capable of sensing its environment and navigating without human input. (1 point)

According to the previous statement, autonomous cars receive _____ to navigate.

A) information from its surroundings. ✓ (it senses its environment)

B) instructions from a distant operator ✗ (It navigates without human input)
- Batteries are classified into two broad categories. Primary batteries irreversibly transform chemical energy to electrical energy. When the initial supply of reactants is exhausted, energy cannot be readily restored to the battery by electrical means. Secondary batteries can be recharged; that is, they can have their chemical reactions reversed by supplying electrical energy to the cell, restoring their original composition. Secondary batteries are not indefinitely rechargeable due to dissipation of the active materials, loss of electrolyte and internal corrosion. (1 point)

Primary batteries differ from secondary batteries in that they _____.

A) can have their chemical reactions reversed ✗ (energy cannot be readily restored to the battery).

B) cannot be recharged by supplying electrical energy ✓ (Primary batteries irreversibly transform chemical energy to electrical energy)

- C) transform chemical energy to electrical energy ✗ (This is true about both types of batteries)
6. Think "strong, light, and rustproof" and you have the essence of what makes titanium so important. It's a brilliant all-round material—similar to aluminum but very much stronger and quite a bit heavier. Like aluminum, titanium is a silvery-white metal that resists corrosion. Titanium also resists attack by strong acids and alkalis. It's relatively hard and brittle when it's cold and you have to heat it up to work it into shape or draw it into wires. In chemical reactions, it forms lots of interesting compounds and it also forms some extremely useful alloys. (1 point)
- According to the text, both titanium and aluminum are _____.
- A) acid and alkali proof metals ✗ (Titanium resists attack by acids and alkalis)
 B) corrosion resistant materials ✓ (Both metals resist corrosion)
 C) similar in strength and weight ✗ (Titanium is heavier and stronger than aluminum)
7. Ceramics once referred purely to pottery and to articles made by firing materials extracted from Earth. Today, the term has a much broader definition. Ceramics are generally thought of as inorganic and nonmetallic solids with a range of useful properties, including very high hardness and strength, extremely high melting points, and good electrical and thermal insulation. The best-known ceramics are pottery, glass, brick, porcelain, and cement. But the general definition of a ceramic is so broad that it covers a much wider range of materials. (1 point)
- The purpose of the author of this text is to _____ ceramics.
- A) define and describe ✓ (Ceramics is defined and its characteristics are mentioned)
 B) describe and classify ✗ (Ceramics is described, but not classified)
 C) compare and contrast types of ✗ (types of ceramics are neither compared nor contrasted)
8. Today, the term ceramics has a much broader definition. (1 point)
- Which dictionary definition corresponds to the word 'today' in this context?
- A) at the present time ✓ (It refers to the definition of ceramics at the present time)
 B) on or for this day ✗ (It does not refer to the definition of ceramics on a particular day)
9. Read the following text. Then, complete the summary. Write ONLY ONE WORD in each blank space.

The structure of the Earth is divided into layers, which are both physically and chemically different. The Earth has an outer solid crust, a highly viscous mantle, a liquid outer core, and a solid inner core. The crust is made of solid rocks. It is mostly made of the lighter elements, oxygen, silicon, aluminum. Because of this, it is known as sial (silicon = Si; aluminum = Al). The mantle is the layer of the Earth right below the crust. It is made mostly of oxygen, silicon and the heavier element magnesium. It is known as siam (Si + am for magnesium). The core is made of solid iron and nickel, and is about 5000-6000°C. The outer core is a liquid layer below the mantle, while the inner core, is the very center of the Earth, is very hot and, due to the high pressure, it is solid. (0.2 e/o 2 points)

According to the previous text, the Earth has four _____. The first is the _____, or sial. It is made up of lighter _____. The second _____ is the mantle. It is made up of lighter and _____ elements. The _____ core is a _____ layer which lies below the _____. The _____ core is the hottest layer. It is _____ as a result of high pressure.

According to the previous text, the Earth has four *layers*. The first is the *crust*, or sial. It is made up of lighter *elements*. The second *layer* is the mantle. It is made up of lighter and *heavier* elements. The *outer* core is a *liquid* layer which lies below the *mantle*. The *inner* core is the hottest layer. It is *solid* as a result of high pressure.

NOTE: Close spellings were accepted as **correct**. More than one word in the blank space was considered **incorrect**.

Anexo 14B

Quiz 3A: Classification + classification of Matter (Answer key).

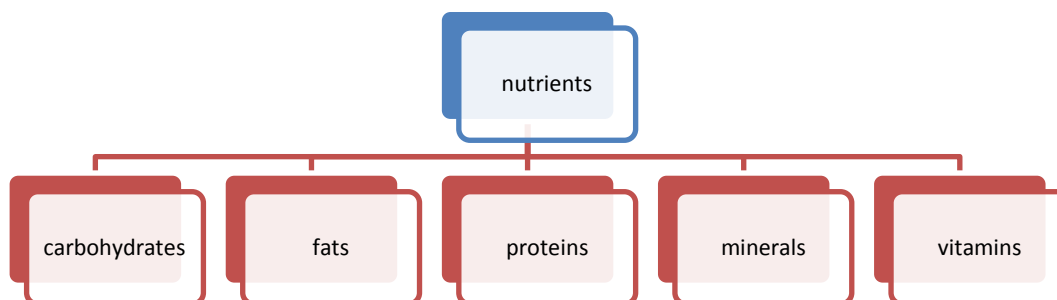
True/False comprehension questions on the text Classification of Matter (FOR ID1112, p. 77-79)

1. Substances are made up of elements and solutions. **False**
Substances are made up of elements and compounds.
2. Most elements are made in labs or reactors because they are rarely found in nature. **False**
“About 90 of the elements can be extracted from natural sources; the rest have been created through nuclear processes.”
3. Some substances can be separated into their component elements by appropriate chemical changes. **True**
“Chemical compounds [a type of substance] can be separated into their component elements by appropriate chemical changes.”
4. Water and hemoglobin may be classified as homogeneous mixtures. **False**
Water and hemoglobin may be classified as chemical compounds.
5. Mixtures are divided into heterogeneous and homogeneous. **True**
6. Solutions are homogeneous mixtures. **True**

Identifying classification type: general to specific or specific to general (FOR ID1112, p. 21-22)

As you can see in the graphic organizer, ‘nutrients’ is the most general term. Terms placed at a higher position in the hierarchy are known as **superordinate terms** because they denote a general class. The words ‘carbohydrates’, ‘fats’, ‘proteins’, ‘minerals’, and ‘vitamins’ are subcategories of ‘nutrients’. They are called **subordinate terms** and they are at a lower position in the hierarchy because they are more specific. Sentence (1) is an example of a **general to specific** classification type because the **superordinate term** is mentioned before the **subordinate terms**.

(1) *Nutrients are divided into five groups: carbohydrates, fats, proteins, minerals, and vitamins.*



In sentence (2), the **subordinate terms** are mentioned before the **superordinate term**. The subcategories (carbohydrates, fats, proteins, minerals, and vitamins) are mentioned before the general class (nutrients). Therefore, sentence (2) is an example of a **specific to general** classification type.

(2) *Carbohydrates, fats, proteins, minerals, and vitamins are groups of nutrients.*

When you read the hierarchy concept map from top to bottom, it is a **general to specific** classification type. When you read it from bottom to top, it is a **specific to general** classification type.

These were the statements in the quiz.

1. There are two types of **carbohydrates**: **starches** and **sugars**.
2. **Butter**, **cream**, and **the fat in bacon** are **animal fats**.
3. The third group of **nutrients** is **proteins**.
4. **Whole grains**, **nuts**, **some vegetables**, and **dried fruits** are **good sources of iron**.

Anexo 14C

QUIZ 5: Process + The oceanic cycle



- 1) Enough nutrients and light help phytoplankton to grow.
TRUE
The growth of the phytoplankton is dependent upon adequate amounts of required nutrients and light.
- 2) During the winter months, the nutrient situation is not very good.
FALSE
During the cold winter months, the nutrient situation is excellent in northern temperate oceans.
- 3) Low light levels and stabilized water combine during winter months.
FALSE
During the cold winter months, (...) low light levels and complete mixing of water masses (i.e. unstabilized waters), which in the North Atlantic prevails down to several hundred meters.
- 4) During spring, the phytoplankton population is below the light level
FALSE
During spring, (...) phytoplankton remain within the light zone.
- 5) Phytoplankton population is high in spring months.
TRUE
During spring, (...) a burst in phytoplankton population, consisting of diatoms (i.e. spring diatom bloom), occurs.
- 6) The zooplankton population is wiped out by phytoplankton.
FALSE
The high population level falls quickly because the phytoplankton are consumed by the zooplankton whose numbers now increase.
- 7) During the summer months, plant nutrients are reduced because of dead organisms and feces.
TRUE
As dead organisms and feces sink, the upper water masses become depleted of plant nutrients, resulting in moderate production during the summer months.
- 8) Zooplankton population raises during the summer months.
TRUE
The high population level falls quickly because the phytoplankton are consumed by the zooplankton whose numbers now increase.
- 9) Changes in water temperature lead to unstabilized water during the autumn months.
TRUE
During the autumn months, cooling of nutrient-poor surface water layers makes them heavier and results in their mixing with deeper water rich in nutrients.
- 10) In polar and tropical areas, the phytoplankton production is uniform throughout the year.
FALSE
In polar regions only one summer maximum occurs, while in tropical areas the production is either uniform or irregular throughout the year.

Anexo 15

CÓDIGO DE HONOR de la asignatura ID1112P Enero – Marzo 2017

Mis superiores me han instruido que, debido al carácter autónomo y a distancia de las actividades que realizan a través de la plataforma Edmodo, es preciso que todos los participantes de esta asignatura se adhieran al código de honor y de honestidad académica. Es indispensable que cada uno de ustedes se comprometa a cumplir dicho código de manera expresa, de lo contrario, sus evaluaciones en línea pueden ser anuladas.

De acuerdo a dicho CÓDIGO DE HONOR, se comprometen a realizar las evaluaciones de manera individual, a no proporcionar sus respuestas a sus compañeros y a no hacer nada deshonesto para mejorar sus calificaciones.

Por dicha razón, enviaré una encuesta en la que deberán marcar la opción *Sí* como señal de conocimiento y aceptación del código y de su compromiso de seguirlo de manera íntegra. Por favor, atiendan este requisito tan pronto sea posible.

YC

TEXTO DE LA ENCUESTA

Conozco, entiendo y me adhiero al CÓDIGO DE HONOR de esta asignatura y acepto que no cumplirlo resultará en la desaprobación de este curso.

SÍ NO

Anexo 16

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS

1) Prueba inicial

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inicial	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%

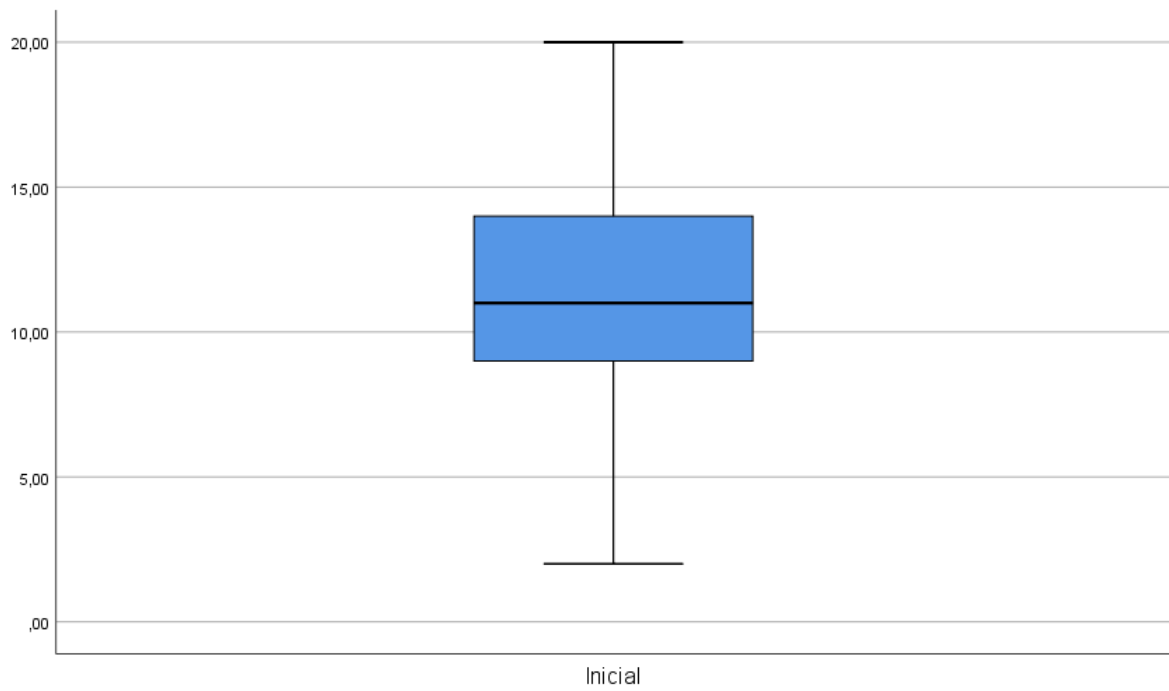
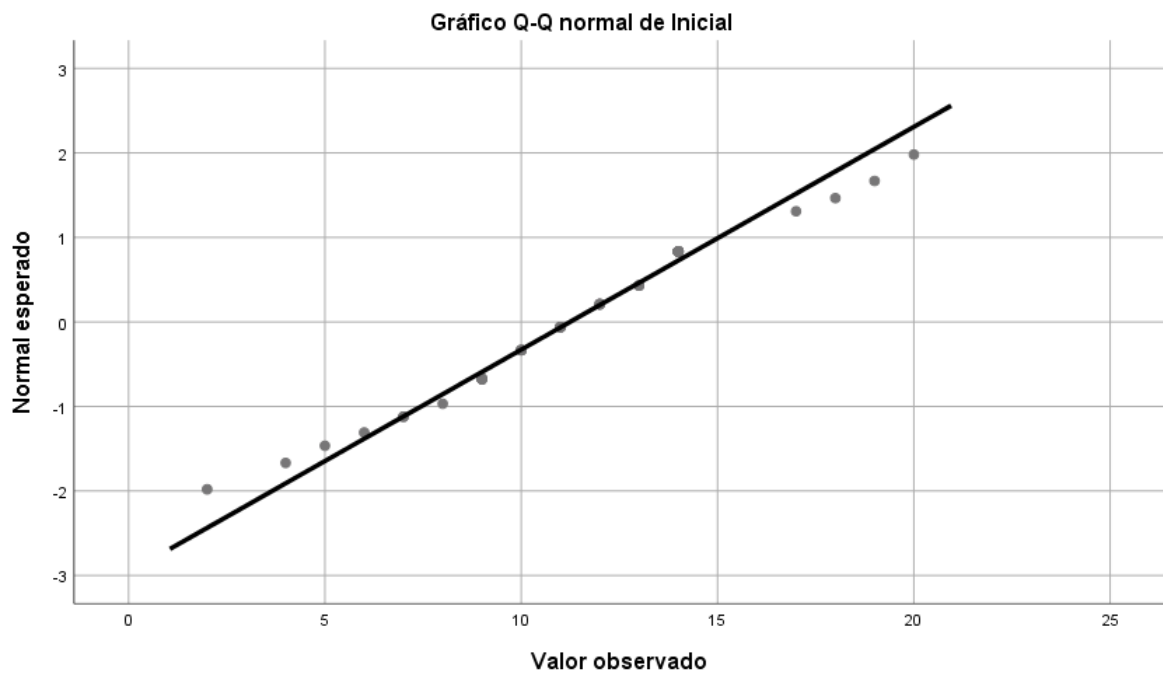
Descriptivos

		Estadístico	Desv. Error
Inicial	Media	11,2439	,59241
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	10,0466
		Límite superior	12,4412
	Media recortada al 5%	11,2425	
	Mediana	11,0000	
	Varianza	14,389	
	Desv. Desviación	3,79329	
	Mínimo	2,00	
	Máximo	20,00	
	Rango	18,00	
	Rango intercuartil	5,00	
	Asimetría	,001	,369
	Curtosis	,468	,724

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inicial	,136	41	,054	,975	41	,505

a. Corrección de significación de Lilliefors



La distribución es normal (Shapiro-Wilk por ser menos de 50 datos) y no tiene valores atípicos

2) Primera prueba de logro

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
2AP	71	100,0%	0	0,0%	71	100,0%

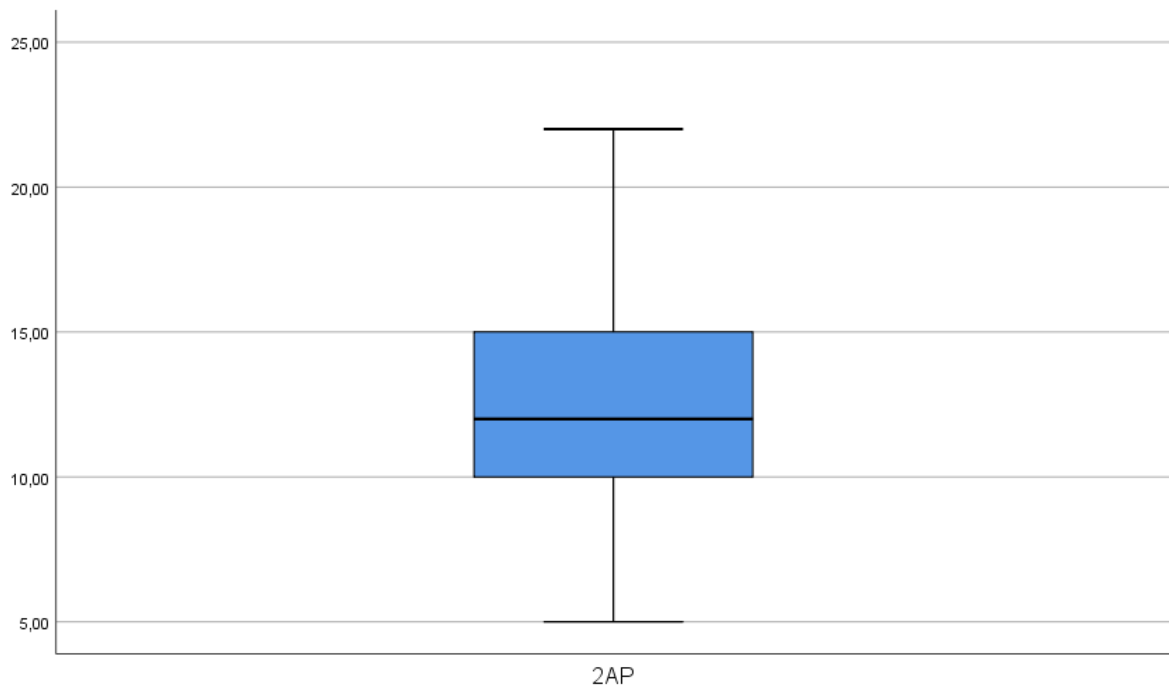
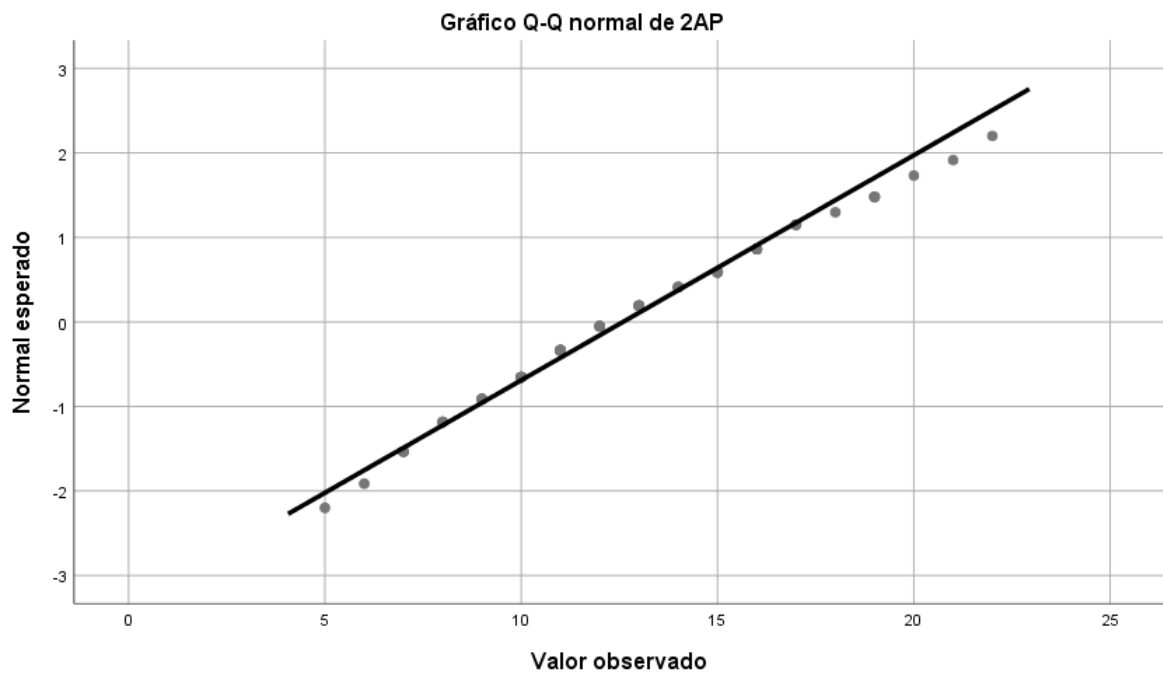
Descriptivos

		Estadístico	Desv. Error
2AP	Media	12,5915	,44567
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,7027
		Límite superior	13,4804
	Media recortada al 5%	12,4992	
	Mediana	12,0000	
	Varianza	14,102	
	Desv. Desviación	3,75529	
	Mínimo	5,00	
	Máximo	22,00	
	Rango	17,00	
	Rango intercuartil	5,00	
	Asimetría	,336	,285
	Curtosis	-,309	,563

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
2AP	,101	71	,071	,981	71	,341

a. Corrección de significación de Lilliefors



La distribución es normal (Kolmogorov-Smirnov por ser más de 50 datos) y no tiene valores atípicos

3) Procedimiento de EDC

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
EDC	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptivos

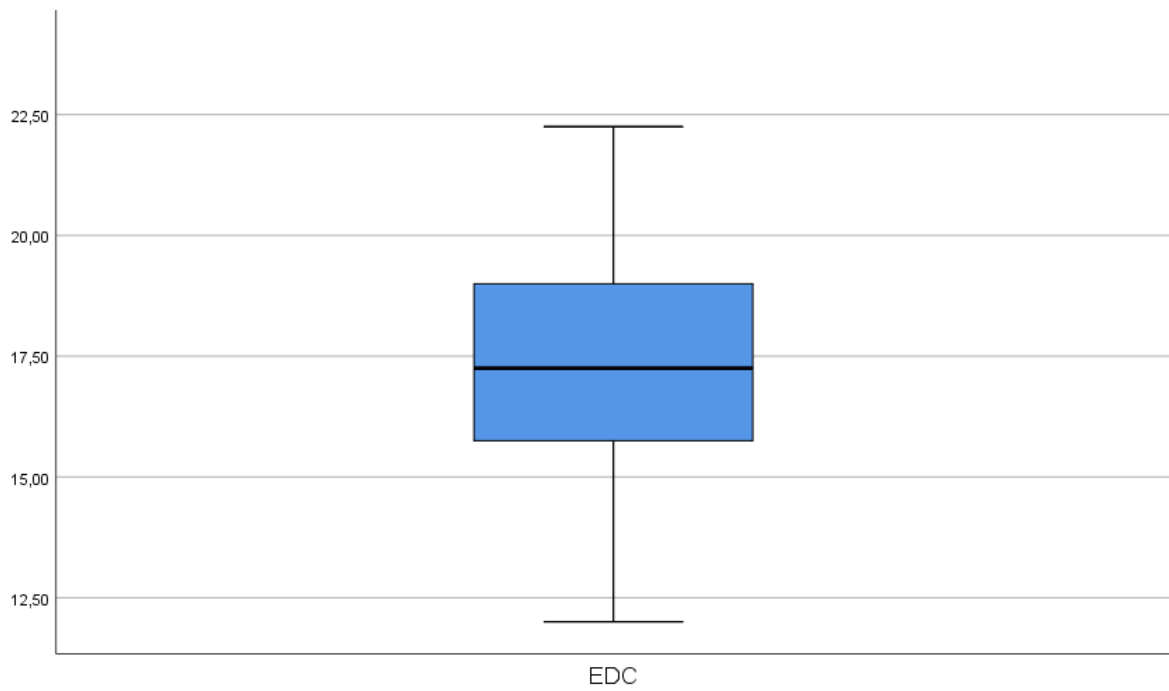
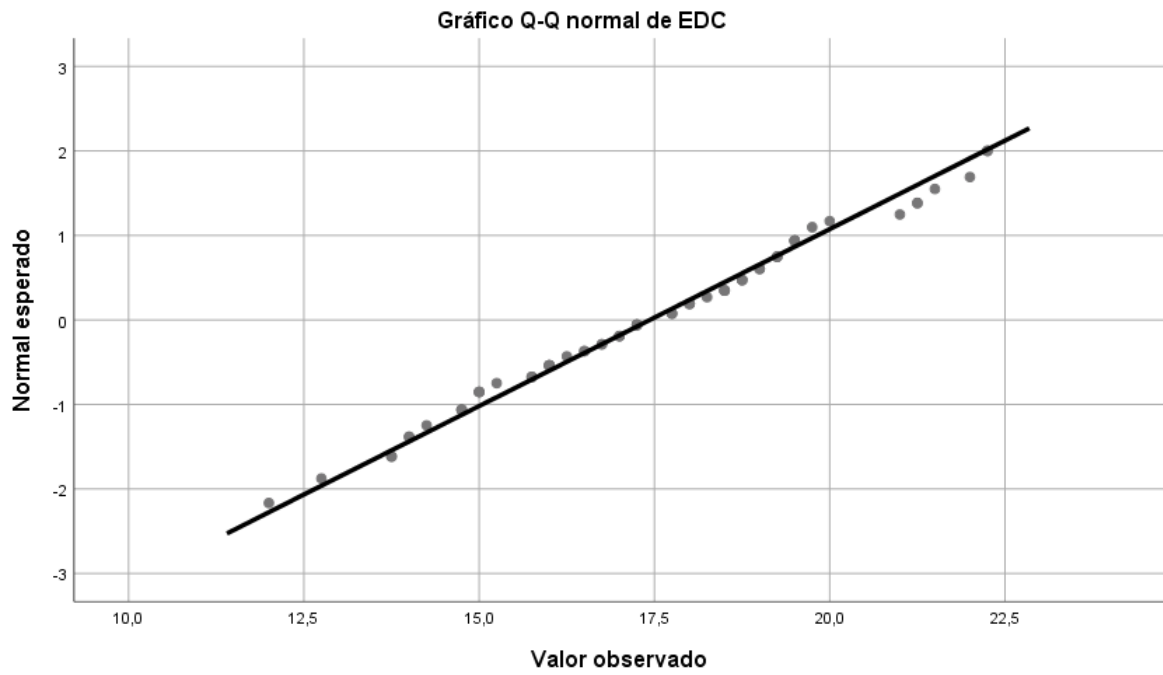
		Estadístico	Desv. Error
EDC	Media	17,4346	,29612
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	16,8430
		Límite superior	18,0262
	Media recortada al 5%	17,4263	
	Mediana	17,2500	
	Varianza	5,700	
	Desv. Desviación	2,38742	
	Mínimo	12,00	
	Máximo	22,25	
	Rango	10,25	
	Rango intercuartil	3,38	
	Asimetría	,017	,297
	Curtosis	-,476	,586

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
EDC	,061	65	,200*	,985	65	,635

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors



La distribución es normal (Kolmogorov-Smirnov por ser más de 50 datos) y no tiene valores atípicos

4) Segunda prueba de logro

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
2da prueba	70	100,0%	0	0,0%	70	100,0%

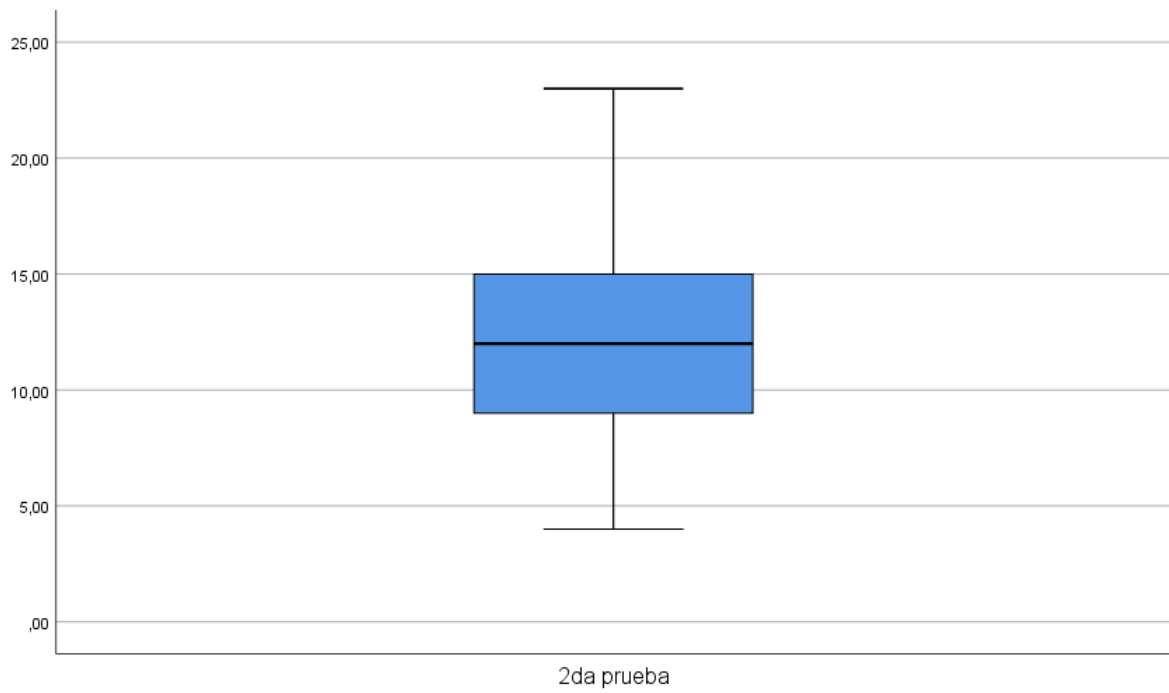
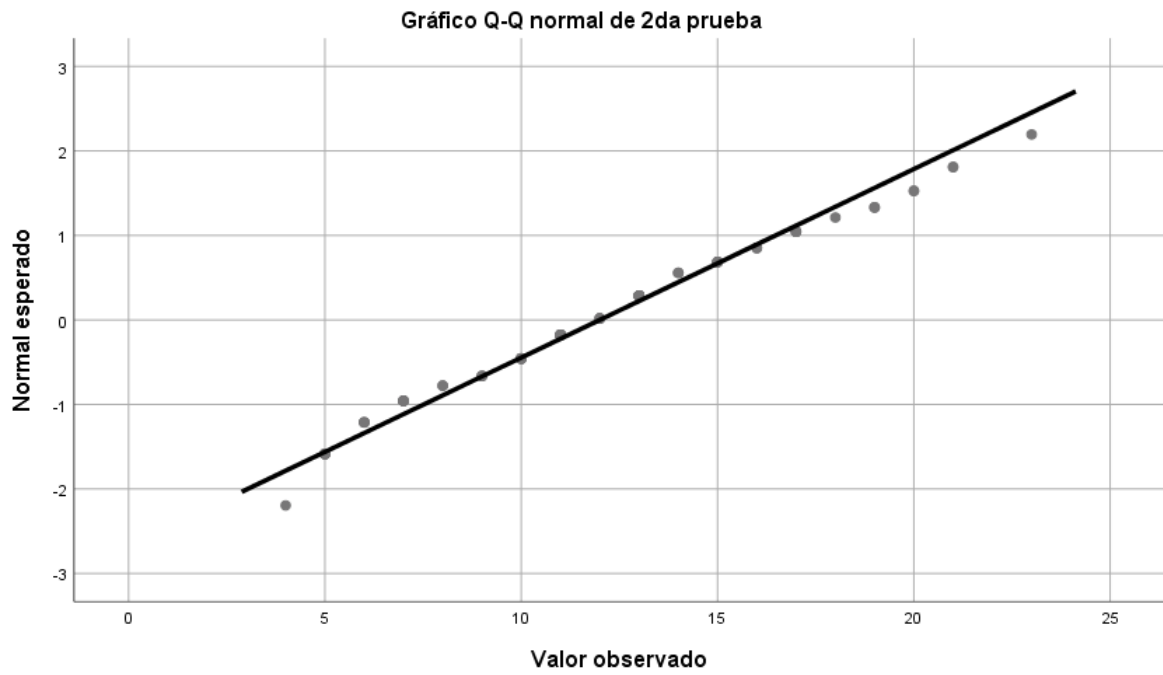
Descriptivos

		Estadístico	Desv. Error
2da prueba	Media	12,0000	,53568
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	10,9313
		Límite superior	13,0687
	Media recortada al 5%	11,8810	
	Mediana	12,0000	
	Varianza	20,087	
	Desv. Desviación	4,48185	
	Mínimo	4,00	
	Máximo	23,00	
	Rango	19,00	
	Rango intercuartil	6,00	
	Asimetría	,293	,287
	Curtosis	-,405	,566

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
2da prueba	,112	70	,030	,973	70	,138

a. Corrección de significación de Lilliefors



La distribución no es normal (Kolmogorov-Smirnov por ser más de 50 datos) y no tiene valores atípicos

PRUEBAS T

1) Prueba *t* (prueba inicial y primera prueba de logro)

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Inicial	11,2439	41	3,79329	,59241
	1era prueba	11,9268	41	3,46692	,54144

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Inicial & 1era prueba	41	,338	,031

Correlación baja no significativa

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas							
		95% de intervalo de confianza de la diferencia							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Inicial – 1era prueba	-,68293	4,18592	,65373	-2,00417	,63831	-1,045	40	,302

Las medias no son significativamente distintas (se puede tomar como válido porque proceden de distribuciones normales)

2) Prueba t (primera prueba de logro y procedimiento de EDC)

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	1era prueba	12,6615	65	3,87410	,48052
	EDC	17,4346	65	2,38742	,29612

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	1era prueba & EDC	65	,955	,000

Correlación alta significativa

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas							Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	
					Inferior	Superior			
Par 1	1era prueba EDC	-4,77308	1,74201	,21607	-5,20473	-4,34143	22,090	4,77308	1,74201

Las medias son significativamente distintas (se puede tomar como válido porque proceden de distribuciones normales)

3) Prueba t (primera prueba de logro & segunda prueba de logro)

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	1era prueba	12,6143	70	3,77748	,45150
	2da prueba	12,0000	70	4,48185	,53568

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	1era prueba & 2da prueba	70	,663	,000

Correlación media significativa

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	1era prueba - 2da prueba	,61429	3,44856	,41218	-,20799	1,43657	1,490	69	,141

Las medias no son significativamente distintas (no concluyente porque la distribución de la segunda prueba no es normal), según la prueba T. Correspondería hacer una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre 1era prueba y 2da prueba es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	,251	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05.

Si la mediana de las diferencias es 0 quiere decir que no hay diferencias entre las medias.

CORRELACIÓN

1) Primera prueba de logro y procedimiento de EDC

Correlaciones

		1era prueba	EDC
1era prueba	Correlación de Pearson	1	,955**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	65	65
EDC	Correlación de Pearson	,955**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	65	65

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 17

Percepción sobre la Actividad de Evaluación Individualizada (AEI)

El objetivo de esta encuesta es conocer tu opinión sobre la Actividad de Evaluación Individualizada (AEI) llevada a cabo en la asignatura Inglés Técnico y Científico II (ID1112). El cuestionario consta de seis preguntas y no te tomará más de unos diez minutos.

Puesto que tus respuestas a este cuestionario no tendrán ninguna incidencia sobre tu calificación en la asignatura, te ruego que contestes con la mayor honestidad posible. La información recogida a través de esta encuesta será utilizada como parte de una investigación sobre la enseñanza de lenguas, específicamente sobre la evaluación de la comprensión lectora en una L2. Los datos personales solicitados son necesarios para el análisis de los datos, pero serán tratados de forma confidencial a la hora de divulgar los resultados del estudio.

Agradezco de antemano tu colaboración.

Tu dirección de correo electrónico (ycasart@usb.ve) se registrará cuando envíes este formulario.

¿No es tuya la cuenta ycasart? [Cerrar sesión](#)

***Obligatorio**

1. Nombre y apellido *

2. ¿Notaste alguna diferencia entre las preguntas del primer examen parcial de Inglés II y las preguntas de la AEI? *

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

3. En caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿qué diferencia había entre las preguntas del parcial y las de la AEI? *

4. ¿Notaste alguna diferencia entre las preguntas de la primera ronda de la AEI y las preguntas de la segunda ronda de la AEI? * Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

5. A través de la AEI hay constancia de que contestaste correctamente preguntas que no habías contestado de forma correcta en el parcial. Nos interesa mucho saber por qué. ¿Puedes describir de forma concreta de qué manera te ayudó? *

6. ¿En qué medida consideras que merece la pena incorporar la AEI en otros cursos de Inglés Técnico y Científico? *

7. ¿Quieres comentar algo más?

Recibir una copia de mis respuestas