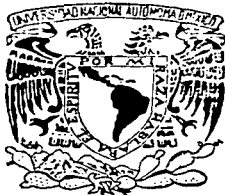


9



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
LETRAS MODERNAS



**PROBLEMAS EN LA ELABORACION DE EXAMENES
DEPARTAMENTALES DE INGLES EN EL LABORATORIO
DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE QUIMICA**

INFORME ACADEMICO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)

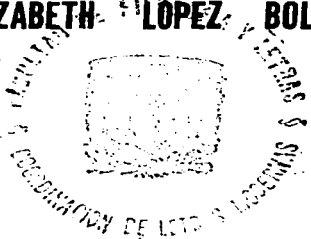
P R E S E N T A :
PATRICIA ELIZABETH LOPEZ BOLAÑOS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres Joel Y Sara:

Mas que a nadie en el mundo.

A mis hermanos:

Joel, Gilberto, Bernardo y Alejandro que tanto esperaron ver esto.

A mi amigo Jorge Brito:

Tus palabras de aliento y tu amistad fueron una gran motivación para hacer esto posible. ¡Por fin!

A mis compañeras y amigas Argentina Díaz y Silvia Hambleton:

Muchas de las ideas que aquí expreso nacieron de nuestro intercambio de opiniones acerca de los exámenes, espero les guste. Silvia, muchas gracias por la bibliografía. Argentina muchas gracias por tu apoyo.

A la Facultad de Química:

Por TODO lo que me ha dado, incluyendo este informe.

A la Maestra Angélica Prieto:

Por todo el interés, entusiasmo, apoyo, conocimiento y amistad que me brindó durante la realización de este informe. Va para ella mi más profunda admiración como la gran profesional que es, pero sobre todo como persona.

Al todo poderoso, por dos cosas:

Por haberlos puesto a todos ellos en mi camino y por permitirme ser una universitaria.

El examen es un espacio de conflicto. Todos los problemas que no son resueltos en el sistema social y educativo se trasladan al ámbito del examen. Por lo tanto, el examen responde a un ámbito sobremandado: tiene que ser "justo" (cuando ni la sociedad ni la escuela resuelven el problema de la justicia); se le demanda ser "objetivo" (cuando la relación humana está irremediabilmente mediada por su propia subjetividad. Se busca que sea "uniforme" (cuando en cada esquema de acción o en cada esquema referencial, cada sujeto hace una lectura de la información particular); se le pide que refleje el grado de avance o la cantidad de saber de un estudiante (cuando el aprendizaje es un proceso mucho más amplio y complicado que el simple proceso de retención de información) e indirectamente- pero más ahora con lo departamental-, que valore la efectividad de los métodos empleados por el profesor (más como el resultado de la aplicación de la teoría de la administración científica del trabajo a la escuela que de la exactitud con la que se pueda valorar la intervención docente.

Ángel Díaz Barriga
Pedagogo

Problems before being solved must first be analyzed. The more complex the problem, the more is its solution dependent on a sound analysis.

William Francis Mackey
Lingüista

ÍNDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I Lineamiento Teóricos Necesarios para Elaborar un Examen Departamental.	4
CAPÍTULO II Problemas que han surgido en los exámenes que se han elaborado en el Departamento en cuanto a su formato.	13
CAPÍTULO III Problemas de los exámenes en cuanto a su contenido. (Aspectos Gramaticales)	26
CAPÍTULO IV Problemas de contenido por cada habilidad lingüística.	41
CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El laboratorio de idiomas de la Facultad de Química surgió en julio de 1976, debido a la necesidad de ofrecer a los alumnos de posgrado cursos de comprensión de lectura que les sirvieran de preparación para acreditar el examen de idioma, que, como es sabido, es uno de los requisitos para obtener un grado académico. Posteriormente se amplió porque se agregaron los cursos para los alumnos de licenciatura y, paulatinamente, se abrieron nuevos cursos de inglés que incluían las demás habilidades lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva y redacción, desde entonces a estos cursos se les aplicó el nombre de cursos comunicativos. En un comienzo, se impartían solamente tres niveles básicos de la lengua, para 1990 surgen los niveles intermedios y avanzados. Los cursos de inglés que se ofrecen en este momento son los siguientes:

Comprensión General de Lectura

Inglés Técnico para Ciencias Básicas (curso de comprensión de lectura enfocado a los estudiantes del área científica)

Comunicativo Elemental (curso de introducción al estudio del idioma)

Inglés Comunicativo niveles del I al IX

TOEFL

Talleres de:

Comprensión auditiva

Conversación

Redacción

Se cuenta, además, con cursos de redacción en español, redacción de tesis y francés comunicativo, de nivel básico. Cada semestre se atiende a un número aproximado de 800 alumnos, de los cuales un 50% pertenece a la Facultad de Química y el otro lo forman alumnos procedentes del resto de las facultades. Actualmente los cursos no están dirigidos exclusivamente a los alumnos de licenciatura y posgrado, pueden ingresar también alumnos de la escuela preparatoria, CCH, así como académicos o trabajadores de toda la universidad. El cuerpo docente está formado por nueve profesores de inglés, dos de español y uno de francés.

Además de impartir las clases de idiomas, una de las labores principales de los profesores ha sido la elaboración y aplicación de exámenes departamentales. En mi experiencia como docente del inglés en distintos centros de enseñanza no había tenido la oportunidad de diseñar mis propios exámenes puesto que se me asignaba el examen por aplicar; no fue sino hasta mi ingreso a este Departamento que comencé a elaborarlos. De este modo pude tomar conciencia de la gran importancia que un examen representa en la enseñanza, así como la enorme dificultad que implica elaborarlo adecuadamente, este esfuerzo ha representado para mí un aspecto muy satisfactorio, aunque arduo, dentro de mi vida docente.

La finalidad de este informe es estudiar los problemas que ha presentado la elaboración de exámenes departamentales en mi lugar de trabajo actual; mi deseo es compartir con mis compañeros maestros estas dificultades que he enfrentado al diseñar exámenes en equipo y cómo la práctica constante y los resultados obtenidos, tanto positivos como negativos, me han enseñado mucho acerca de esta tarea. Así pues, todos los planteamientos teóricos y sobre todo prácticos que describo en este informe están basados tanto en mi experiencia como en la de mis compañeros. Hablar acerca de la manera correcta de hacer un examen es un tema que se ha tratado en una amplia bibliografía y este trabajo no pretende aportar nada nuevo al respecto, sino más bien ejemplificar algunos errores en los que no se debe caer con el fin de obtener un examen mucho más certero que sea válido y confiable.

La estructura del informe es la siguiente:

Para el primer capítulo comencé por estudiar los lineamientos teóricos necesarios para lograr describir el perfil y los requerimientos que deben cubrir los exámenes de inglés del departamento donde trabajo con el fin de obtener una evaluación válida.

Para el segundo capítulo analicé los problemas que han presentado los exámenes en cuanto a su formato, es decir, su presentación. En el tercero, separé los problemas de contenido por categorías, primero en cuanto a los aspectos gramaticales que se evalúan aparte. En el cuarto enfoqué mi estudio al contenido según cada habilidad lingüística. En la última parte presento las Conclusiones correspondientes.

Capítulo I

LINEAMIENTOS TEÓRICOS NECESARIOS PARA ELABORAR UN EXAMEN DEPARTAMENTAL

El tema "examen" es ampliamente conocido, discutido, comentado y, sobre todo, criticado dentro del ámbito de la docencia y aun fuera de él. Sobre éste han hablado muchos especialistas puesto que forma parte de la vida diaria de profesores y alumnos. La sola mención de esta palabra provoca una serie de emociones que seguirán dando mucho de que hablar durante mucho tiempo más.

El examen es un espacio de conflicto. En general este espacio se encuentra sobredeterminado por instancias ocultas que actúan y tensan toda situación de examen. Estas instancias son de orden social, institucional, laboral, familiar y personal. Por ello, no es factible encontrar una salida a los problemas del examen. Este siempre sintetiza en sí problemas de otros ámbitos. (1)

Como claramente expresa Ángel Díaz Barriga, aunque el examen es un espacio de conflicto, todavía no se ha encontrado la fórmula que nos haga prescindir de él y representa lo que llamaríamos "un mal necesario". Por lo tanto es deber de quienes nos encargamos de elaborarlo y aplicarlo, tratar de que cumpla con los lineamientos teóricos necesarios para evitar menos inconformidades de las que generalmente causa y hacer el conflicto menos grave.

En el caso específico del Departamento de Idiomas de la Facultad de Química se requieren dos exámenes por semestre; uno parcial (*mid-term*) y otro final (*final*); estos exámenes son la base para evaluar el aprendizaje de los alumnos durante el curso. Cada semestre se les pide a los profesores que elaboren un examen parcial y uno final para determinado nivel, de modo que éstos se convierten en exámenes departamentales. Ya que son aplicados en todos los grupos correspondientes a ese nivel, dichos exámenes tienen la peculiaridad de que no se vuelven a aplicar en los cursos subsiguientes. Los profesores tienen la opción de considerar otros aspectos en cuanto al desempeño del alumno como pueden ser: asistencia a clase, participación, tareas, trabajos especiales o incluso otros exámenes; pero si no desean hacerlo, sus únicos instrumentos de evaluación serán los exámenes departamentales. Cabe mencionar que aun cuando el profesor

tome en cuenta otros aspectos, el mayor peso de la calificación recae en los exámenes departamentales.

Existen diversas categorías de exámenes para la evaluación del proceso de aprendizaje del inglés. El examen elegido en el departamento es el llamado examen de aprovechamiento (achievement test), es decir un examen cuyo contenido debe basarse en un programa específico o en un libro de texto. En este caso se parte del método y libro *Headway* de los autores John y Liz Soars editado por Oxford University Press. Este método está enfocado a jóvenes adultos y adultos que deseen aprender el inglés como lengua extranjera. El formato de cada unidad del libro, a grandes rasgos, es el siguiente:

- se indican los aspectos lingüísticos a tratar en cada unidad por ejemplo: Present Simple-Have/Have got- Numbers.
- Presentación
- Practice (dentro de ésta) 1 Grammar 2 Speaking and Listening 3 Writing
- Skills Development: Reading and speaking
- Vocabulary
- Listening
- Everyday English
- Language review/ grammar reference

Un libro se ve en dos cursos semestrales y corresponde a dos niveles, es decir el primer libro de la serie es *Headway Elementary* que contiene 15 unidades, en primer nivel se estudia de la unidad 1 a la 8, y en segundo nivel de la unidad 9 a la 15, por lo tanto el examen *mid-term* debe estar basado en las unidades 1 a la 4 o bien de la 9 a la 11, mientras que el examen final corresponde a las unidades de la 5 a la 8 o de la 12 a la 15.

En las juntas académicas, cuando se analizan los resultados de los exámenes, han salido a relucir las fallas que éstos han presentado al momento de ser aplicados. Ha sido difícil lograr una unificación de criterios acerca de los diversos puntos de vista sobre la forma y el contenido de éstos.

Un examen adecuado debe contar con objetivos que correspondan al contenido del programa y cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad además de ser práctico. El examen no debe ser visto únicamente como un trámite administrativo para llenar una boleta o un acta, simplemente para aprobar el curso, o para alcanzar determinada calificación. Lo idóneo es que pueda mostrar tanto al maestro como al alumno lo que realmente se ha aprendido durante el curso porque debe indicar a ambos cuáles han sido las deficiencias que hay que atacar, qué puntos se deben reforzar y cómo se puede lograr un mejor desempeño de los estudiantes dentro del salón de clase.

La validez (validity) es quizá la cualidad más esencial de un examen y por lo tanto la más difícil de lograr. Arthur Hughes define el término de la siguiente manera:

A test is said to be valid if it measures accurately what it is intended to measure. This seems simple enough. When closely examined, however, the concept validity reveals a number of aspects, in turn, and attempt to show its relevance for the solution of language testing problems. (2)

Para dar validez al examen, es necesario hacer un análisis profundo sobre el contenido y los objetivos del programa y el curso, ya que si son lo suficientemente claros deben reflejarse también en el mismo. La finalidad es que el alumno aprenda a comunicarse en inglés utilizando las cuatro habilidades lingüísticas; si el procedimiento de cada clase va encaminado a lograr dicho objetivo, al momento del examen el estudiante debe refrendar lo que ha hecho lección; por lección; por lo tanto, no se deben hacer preguntas sobre aspectos que jamás se hayan tocado durante el curso, de lo contrario el examen será completamente inválido, se podría caer en una contradicción entre los objetivos y el contenido.

Many achievement tests are not in fact based on course objectives. These facts have implications both for the users of test results and for test writers. Test users have to know on what basis an achievement test has been constructed and be aware of the possibly limited validity and applicability of test scores. Test writers, on the other hand, must create achievement tests which reflect the objectives of a particular course, and not expect a general proficiency test (or some imitation of it to provide a satisfactory alternative). (3)

Este examen de aprovechamiento en particular no debe presentar mayores dificultades en cuanto a objetivos y contenido, ya que como se puede ver en la estructura de las unidades el contenido del libro de texto está encaminado hacia los objetivos del curso.

Si lo que se desea medir es la capacidad lingüística de comunicación, el examen deberá buscar que el alumno demuestre dicha capacidad. Si también para el alumno quedan claros los objetivos del curso, el examen no debe representar un motivo de angustia y preocupación; él necesita poder confiar en que el examen va a ser el medio por el cual demostrará que ha adquirido en clase lo que de él se requiere.

Otra cualidad imprescindible es la confiabilidad (reliability) definida por Robert Wood como:

Reliability is concerned with the consistency of examinee performance and the quantification of that consistency (or inconsistency) is the business of reliability analysis. (4)

A su vez el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* define el término como:

Reliability (in testing) a measure of the degree to which a test gives consistent results". A test is said to be reliable if it gives the same result when it is given in different occasions or when it is used by different people.

Dicha consistencia debe buscar que todo aquel alumno que posea aptitudes aceptables para aprender la lengua extranjera, que asista regularmente a clase y que cumpla con las labores indicadas por su profesor, no sólo pase el examen sino que obtenga una nota alta. Considerando que esta nota se expresa generalmente de forma numérica, es lo común que el rendimiento se mida por medio de éstas. La falta de confiabilidad de un examen puede provocar que un alumno de buen rendimiento obtenga una baja calificación y se sienta defraudado con su aprovechamiento; y a la vez un estudiante con deficiencias puede aprobar los exámenes para pasar al siguiente curso en el que seguramente no tendrá un buen aprovechamiento y si altas posibilidades de reprobar porque debido a su calificación no se dará cuenta de la importancia de sus errores. De antemano se tienen ciertas expectativas antes de aplicar un examen y cuando no se cumplen, inmediatamente concluimos que algo falló, y lo más probable es que el inconveniente

venga del examen. La cuestión se vuelve más grave cuando las calificaciones influyen en el estado de ánimo tanto de alumnos como de profesores.

La falta de confiabilidad afectará a los estudiantes tanto de manera individual como colectiva. Un grupo de alto rendimiento podría contestar un examen mal planteado cuyo contenido no corresponda a los objetivos del curso, y del mismo modo un mal grupo podría aprobar con buenas calificaciones si el examen fuera demasiado sencillo." Todo mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero igualmente que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto " (5)

El examen también debe ser práctico, debe adecuarse al tiempo, al material disponible y a un modo fácil y rápido de calificar, puesto que hay que considerar que en la Universidad los grupos suelen ser grandes es por eso es que dicho procedimiento debe ser funcional para los maestros.

We can define practicality as the relationship between the resources that will be required in the design development, and use of the test and the resources that will be available for these activities. A practical test is one whose design, development, and use do not require more resources than are available. Several types of resources can be identified: human resources, material resources, and time. (6)

El aprender de los errores es un ejercicio constante en el proceso de aprendizaje, y los exámenes que el alumno conteste no deben estar exentos de esta práctica. El examen puede ser la base para la retroalimentación (feedback) una vez que se conocen los errores. "We start (where much discussion usually ends) by exploring the nature of feedback that can be obtained from our test and then using this information as the central organizing principle on which the evaluations are based.(7)

El alumno siempre pedirá una revisión del examen, especialmente cuando los resultados no fueron los esperados. Como se mencionó anteriormente, en el Departamento de Idiomas es posible hacerlo debido a que los exámenes cambian cada semestre, y no se permite al alumno quedarse con ellos. Está revisión es conveniente, puesto que el alumno pondrá más atención a los errores que haya cometido en el examen que a los que haga en clase, y debido a que no desea perder puntos, pondrá más cuidado para no repetirlos en el próximo. No obstante, el alumno debe

estar consciente que lo relevante de sus errores no es el lograr un mayor puntaje, sino identificar las deficiencias en su adquisición de la lengua."Once the type of feedback you need is identified, you can evaluate the primary purpose of your testing procedures" (8).

En el contexto de nuestros exámenes la finalidad es dar prioridad a la retroalimentación pedagógica, es decir, el examen como indicador del aprendizaje del alumno; de otro modo los exámenes se convertirán en simples números que no resaltarían los problemas de enseñanza.

Alternatively, when you want input for teaching purposes, you need a test to guide you in the principled monitoring of learner progress. This means that the test should provide specific information in the form of descriptive statements with which you can plan for the next stage of teaching or for a classroom change of some kind. (9)

Si el maestro sabe que el contenido, el planteamiento y el grado de dificultad del examen no son adecuados, no puede existir una retroalimentación pedagógica, por tanto el examen no será de ninguna manera un instrumento de enseñanza. El alumno no debe dudar del resultado que obtenga del examen; es por eso que la retroalimentación debe ser convincente. Los propósitos pedagógicos no funcionan si el estudiante sabe que el resultado del examen no corresponde a su aprendizaje. Más allá de reportar una calificación, los propósitos de los exámenes deben ser pedagógicos, por lo que el contenido de los mismos deberá ser lo más objetivo posible.

No solamente el alumno aprende de los errores que tenga el examen, sino también el profesor. En diversas ocasiones al elaborar un examen, de manera inconsciente se olvida que quienes lo van a resolver son personas que están adquiriendo el conocimiento que los maestros ya dominan y, por tanto, se incluyen aspectos que no serán entendidos por los alumnos. Debido a lo anterior para aprender a mejorar un examen no es suficiente el criterios del maestro únicamente, es por eso que las observaciones tanto de los alumnos como de los compañeros maestros son valiosísimas, sobre todo cuando el mismo examen se aplica en diferentes grupos. El efecto retroalimentador sobre la enseñanza, llamado en inglés backwash o washback effect siempre debe ser tomado en cuenta después de analizar los resultados del examen A/A:

Nota aclaratoria: En inglés se denomina a este término lingüístico tanto "backwash effect" como "washback effect". No existe una traducción exacta en español, por lo que en este informe lo nombraré como "efecto retroalimentador en la enseñanza

The effect of testing and learning is known as backwash. Backwash can be harmful or beneficial. If a test is regarded as important, then preparation for it can come to dominate all teaching and learning activities. And if the test content and testing techniques are at variance with the objective of the course, then there is likely to be harmful backwash. (10)

La práctica de elaborar un examen mejoraría en gran medida si se analiza a conciencia el efecto retroalimentador en la enseñanza que se haya obtenido después de haberlo aplicado. Por supuesto que se obtendrá un efecto benéfico si el examen cubre los requisitos de validez, confiabilidad y se establecen claramente los objetivos del curso. También se puede caer en el error de implicar nuestra propia subjetividad por lo que hay que preguntarnos qué resultados deseamos obtener después del examen, queremos que todos los alumnos pasen para que piensen que el desempeño tanto de ellos como el nuestro ha sido óptimo, o queremos que éste refleje los logros y los puntos débiles del método de enseñanza.

Una de las razones por las cuales el examen no ha podido ser aceptado como instrumento de evaluación del aprendizaje es por ser injusto. Muchas de las injusticias se comenten porque carece de validez, confiabilidad, y no aporta retroalimentación pedagógica, ni un efecto retroalimentador en la enseñanza benéfico.

En los capítulos siguientes se analizarán algunos de los exámenes de inglés que se han aplicado en el Departamento de Idiomas y se verán sus fallas relacionadas con respecto a los lineamientos teóricos necesarios para elaborar un examen. Cabe mencionar que los exámenes que se estudiarán corresponden a los niveles básicos, y la razón es que las anomalías en ellos afectan mucho más a los alumnos que comienzan a aprender la lengua que a los alumnos de niveles más avanzados.

NOTAS
CAPÍTULO I

1. Angel Díaz Barriga, El examen textos para su historia y debate. p. 7
2. Arthur Hughes, Testing for Language Teachers. p. 22
3. Ibid. p. 12
4. Robert Wood, Assessment and Testing. p. 132.
5. Angel Díaz Barriga, op.cit., p.12.
6. Lyle F. Bachman, Language Testing in Practice.p.40
7. Pauline Rea-Dickins y Kevin Germaine, Evaluation.p.43
8. Ibid.p.46
9. Ibid. p.47
10. Arthur Hughes, op.cit., p.1

Capítulo II

PROBLEMAS QUE HAN SURGIDO EN LOS EXÁMENES QUE SE HAN ELABORADO EN EL DEPARTAMENTO EN CUANTO A SU FORMATO.

Si se habla de utilizar un instrumento de trabajo según la ocasión, lugar y finalidad, se diría que éste debe ser para quien lo necesite lo más útil, y práctico que sea posible, esto también se busca en un examen como instrumento de evaluación e indicador del proceso de aprendizaje, razón por la cual su contenido se debe planificar cuidadosamente empezando por el formato. Una mala presentación y organización del examen causan impresiones a primera vista que pueden tener efectos emocionales negativos en el alumno que lo va a resolver, mientras que una presentación bien organizada, clara, limpia y sin faltas de ortografía hablará del cuidado y responsabilidad de quien lo diseñe y redacte además de que demostrará respeto e interés por el alumno que lo va a resolver. Se debe disponer del tiempo suficiente para su preparación, y lo más indicado es contar con un grupo de docentes que hagan una revisión previa para hacer las correcciones correspondientes y así evitar errores que puedan afectar su aplicación. Es común que cuando surgen contrariedades tales como falta de espacio para escribir, mala impresión o falta de claridad en las instrucciones, entre otros, el alumno se levante de su asiento continuamente a hacer preguntas al respecto por otra parte, un buen examen debe evitar que el alumno tenga dudas sobre la manera de contestarlo; el formato también tiene que facilitar el trabajo del maestro permitiendo un modo rápido y sencillo de calificar y corregir. No hay que olvidar que una de las cualidades del examen consiste en ser práctico, por lo que el tiempo que se invierta en su elaboración, aplicación y retroalimentación debe resultar tanto valioso como útil.

All tests cost time and money to prepare, administer, score and interpret. Time and money are in limited supply, and so there is often likely to be a conflict between what appears to be a perfect testing solution in a particular situation and considerations of practicality. (1)

El formato de los exámenes departamentales de inglés en el Departamento de Idiomas consta de las siguientes secciones:

gramática
comprensión de lectura
redacción
comprensión auditiva
expresión oral

Cuando cada profesor hace entrega del examen que le haya correspondido preparar debe entregar junto con éste, una clave con las respuestas del examen con el fin de agilizar el proceso de calificación, una cinta donde haya grabado la parte de comprensión auditiva y la transcripción respectiva; esta parte es elegida por el maestro al igual que la de comprensión de lectura.

Al comienzo del semestre se programan con anticipación las semanas en que se deben aplicar los exámenes y los maestros deciden la fecha exacta. En promedio, las sesiones de clase son de dos horas, y generalmente los profesores ocupan dos clases para aplicar el examen; la razón es que una sola es insuficiente para evaluar todas las habilidades lingüísticas, especialmente la expresión oral y la redacción que requieren de más tiempo. Por lo general, las partes de gramática, comprensión auditiva y comprensión de lectura se resuelven en una sola clase por lo que es importante calcular el tiempo que los alumnos necesiten para contestar cada una de las partes del examen. A continuación se mencionarán algunos de los errores de formato que han afectado el contenido, validez y confiabilidad de los exámenes. Los ejemplos que se citarán están tomados de los exámenes que se han aplicado en el Departamento.

1. Presentación y organización de los exámenes

La versión original del examen que cada maestro entrega se fotocopia, motivo por lo que la mecanografía y la tinta que se utilice se debe ver y leer con la mayor claridad posible. Hacer mención de esta peculiaridad puede resultar muy obvio sin embargo, se dan casos en los que este inconveniente se presenta y provoca que los alumnos fuercen la vista para poder leer, situación por demás incómoda que en especial perjudica a quienes tienen problemas con la vista. Por lo tanto, lo más recomendable es el uso de una computadora, pero en caso de que el profesor no cuente con una, la escuela debe buscar la manera de que él disponga de este servicio para así tener un examen que contenga la mejor presentación posible.

Los ejercicios del examen deben estar bien centrados en las hojas, los espacios deben dejar ver la división entre cada ejercicio, pero a su vez se debe tratar de que todo el examen ocupe el menor número de hojas posible, ya que si el alumno recibe un examen de más de tres cuartillas, el primer impacto es que el tiempo del que dispone será insuficiente para resolver un examen tan largo.

El alumno debe contar con el espacio suficiente para escribir sobre las líneas. Existen personas cuya letra es muy grande y si no disponen de espacio suficiente para responder, amontonan la letra o se salen del espacio correspondiente, de este modo no se entiende cuál es la respuesta correcta, lo que puede causar confusión al momento de calificar y corregir.

Too often, institutional tests are badly typed (or handwritten), have too much text in too small space, and are poorly produced. As a result, students are faced with additional tasks which are not ones meant to measure their language ability. Their variable performance on the unwanted task will lower reliability of a test. (2)

2. Organización de los ejercicios basada en el grado de dificultad.

Diversos especialistas coinciden en que los ejercicios del examen deben organizarse de acuerdo con el grado de dificultad, y sugieren comenzar siempre por el ejercicio más fácil y terminar con los más difíciles. La siguiente cita de Robert Lado ilustra claramente las razones del por qué.

Modern tests usually have the items arranged in order of their difficulty from the easiest to the most difficult. This is good practise for several reasons; two will be mentioned. When the items are arranged according to difficulty the student can work rapidly through the simple ones until he finds them increasingly difficult and then devotes the proper time to solving them. When he finally is beyond his depth and begins to give up he will have ahead of him items which he would not answer correctly even if he did try them with full vigor. If a student does not finish in the allotted time he will leave untried that part which would be most difficult for him. Thus, the arrangements help student show his real level of achievement. Had there been easy items at the end of the test, the student who did not finish would not have a chance at them even though he would presumably pass them.

A second reason is one of mental set. Having passed an easy item, if there is a very difficult one immediately following, the student will tend to attack it with less than his full power. Similarly having attempted a difficult item, if a very easy one follows immediately, the student will tend to attack it with more power than is necessary and will waste time and effort. (3)

Como menciona Lado, hay que tomar en cuenta también el aspecto anímico del estudiante;

es bien conocido que los alumnos muestran una predisposición negativa hacia el examen incluso antes de conocerlo. Si el primer ejercicio presenta un alto grado de dificultad, los alumnos se sentirán desmotivados y pensarán que todo el examen será difícil aunque los demás ejercicios sean más fáciles. El siguiente ejercicio pertenece a un examen de nivel II aplicado en el Departamento y fue el primer ejercicio del examen:

Ejemplo 1

Fill in the gaps using the comparative and superlative forms of the following adjectives: young, old, fat, tall, intelligent, pretty, good.

My name is Ruth, I am 20. I have two brothers Charles, my _____ brother is 18, and Henry, the _____ is 22. Charles is _____ than Henry because he loves eating hamburgers and pizzas. Henry is tall, but Charles is _____ than he is, Henry is the _____ in his class. Charles and Henry love me very much. They tell all their friends that I am the _____ girl in the city. I love them too.

Un punto gramatical como es el uso de adjetivo comparativo y superlativo resulta para el alumno difícil y confuso de entender incluso después de la explicación en clase. El hecho de haberlo colocado al comienzo afectó todo el rendimiento lo que se reflejó en bajas calificaciones. Hubiese sido mucho más conveniente colocar el siguiente ejercicio de opción múltiple al comienzo, pero de hecho este ejercicio fue el número III.

Ejemplo 2

Chose the right choice to complete the following statements.

1. A: _____ windsurfing?

B: Yes, but I prefer swimming.

a) would you like b) do you like c) you would like

2. A: What _____ for dinner this evening?

B: Steak and chips.

a) do you like b) would you like c) do like you

3. There isn't _____ sugar in the kitchen

a) some b) any c) a

Para evitar la confusión entre A y B que indica las personas del diálogo, y los incisos a) y b) de la respuesta, es mejor utilizar nombre propios como Peter: Jack:

3. Variedad en los ejercicios

Además de la selección de acuerdo con el grado de dificultad, las secciones del examen deben tener variedad en los ejercicios y no utilizar únicamente uno solo. De los puntos gramaticales más sencillos que se incluyan en el programa, se pueden elaborar ejercicios de opción múltiple o de relación de columnas; mientras que para temas más difíciles, se puede hacer recurso de llenar en los espacios (gap filling). También se tiene que considerar el tipo de ejercicios que contenga el libro y el cuaderno de trabajo que se maneje en clase, o bien los ejercicios extras que el maestro haya manejado durante el curso. Si un alumno no está familiarizado con el grado de dificultad de determinado ejercicio, no se puede exigir ni esperar que lo conteste bien, debido a que puede tratarse de la primera vez tenga que resolver un ejercicio similar.

4. Falta de claridad en las instrucciones

Sin lugar a duda, uno de los aspectos fundamentales en la elaboración de exámenes es la redacción y planteamiento de las indicaciones. Es muy difícil dar respuesta a una pregunta que no se entiende; las instrucciones deben ser perfectamente claras para el alumno y así evitar que tenga que pedir a su maestro que explique lo que tiene que hacer. En caso de que las instrucciones resulten incomprensibles para el alumno, se tendrían que tomar medidas drásticas como cancelar ejercicios. Si esto se da en secciones que contengan un tema relevante del programa, automáticamente se pierde la validez y confiabilidad de un examen, y por ende no permite una retroalimentación pedagógica ni una retroalimentación sobre la enseñanza benéfica.

A common fault of a test written for the students of a particular teaching institution is the supposition that students all know what is intended by carelessly worth instructions. The frequency of the complaint that students are unintelligent, have been stupid, have willfully misunderstood what they were asked to do, reveals that the supposition is often unwarranted. (4)

En el planteamiento de las instrucciones tiene mucho que ver la subjetividad del maestro, en diversas ocasiones se olvida que los alumnos son personas que empiezan a adquirir un conocimiento que el maestro ya domina, lo que para él resulta claro y sencillo, no lo es para los demás; el problema empeora cuando las instrucciones sólo son entendidas por la persona que redactó el examen.

Ejemplo: 3

You are a teacher, and now you are asking to your students about general culture. Make the questions to the following answers.

1. _____?

Light speed is 300, 000 kilometers per second

2. _____?


Men landed on the moon some decades ago

3. _____?

Miguel Angel sculptured "David"

A los alumnos no les quedó claro si las preguntas debían ser "wh questions" o "yes- no questions". Incluso hubo quienes escribieron ambos tipos de preguntas. Para no dejar lugar a dudas se puede solucionar de la siguiente forma: *You are a teacher, and now you are asking to your students about general culture. Make "wh questions" to the following answers.*

Ejemplo : 4



Island in the sun
Special Summer Offer!
Two weeks for the price of one!
First 2 weeks of July only.

Half pension in the Hotel Napoleon in Marina di Campo – only 2 minutes from the sea.
Fly from Manchester to Pisa, then by coach and boat.

**SUMMER SAVERS Ltd, Red Lion Square,
Manchester M4 4BD tel: 061 345-8923**

Look at the advertisement and write questions to complete the conversation

1. You: When/have/holiday _____?

Mike: In the first two weeks of July.

2. You: Where/ go _____?

Mike: To Elba

3. You: Elba! How lovely! How/ get/ there/ _____?

Mike: First by plane to Pisa and then by coach and boat

A pesar de que el contexto del diálogo y el anuncio de las vacaciones indican el tiempo futuro, los alumnos se confundieron acerca del uso de conjugación verbal y fueron pocos los que contestaron adecuadamente. El problema fue la falta de especificación en las instrucciones una posible solución podría ser: *Look at the advertisement and write questions using the "going to form" to complete the conversations.*

Ejemplo 5

Writing section. Vocabulary.

Name 3 things you can find in a town _____

Look at the drawings and write the names. 3. _____ 4. _____

5. _____



El ejercicio está tomado de la unidad 12 del libro *Headway Elementary*. La sección de vocabulario se llama "The weather", el propósito es que el alumno identifique mediante los dibujos los diferentes climas : foggy, windy, sunny etc. En el examen los alumnos tenían que escribir los nombres del clima, la mayoría contestó correctamente puesto que conocían el libro y el tema que se vio en clase. Sin embargo, un alumno que no conozca el libro al leer las instrucciones puede contestar: the sun, rain, a cloud , lo que sería válido. Las instrucciones se podrían completar de la siguiente manera: *Look at the drawings and write the names of the weather*, así como escribir el número correspondiente a cada dibujo para que el alumno escriba sobre las líneas: 3. sunny 4. rainy 5. cloudy.

5.Falta de precisión en los nombres de las secciones del examen.

En el ejemplo anterior se puede ver que a la sección se le nombra "Writing Section. Vocabulary" , Writing significa producción escrita, en ella el alumno tiene que construir oraciones utilizando la sintaxis, puntuación y vocabulario que haya aprendido a manejar. No se puede considerar que un ejercicio donde el alumno sólo tiene que escribir palabras sobre una línea pueda llamarse redacción o "writing", el nombre del ejercicio debería ser únicamente "Vocabulary". El conocer vocabulario y redactar correctamente son habilidades distintas, un alumno puede conocer un vasto número de vocablos mas esto no implica que pueda redactar con propiedad, él debe comprender la diferencia entre cada habilidad y las características que cada una de ellas implica.

After discussing the differences between classroom testing and standardized testing and the differences between what professional testers need to know and what teachers writing classroom tests need to do we made three main points.

First, test items and marking criteria should reflect teachers' beliefs about language and language learning.

Second, both exercises and test should be carefully written so that students understand what is expected of them and the items elicit the required language behavior.

Third, the criteria for marking written and oral tasks should be explicitly stated so that students know what is expected, and the marker can produce consistent results.

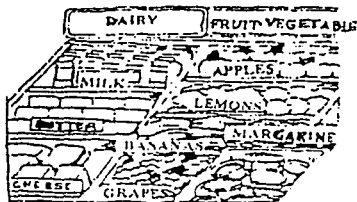
These three requirements do not demand detailed knowledge about language testing but will nevertheless contribute to the production of valid and reliable information about student performance in the ESL classroom. (5)

6.Uso de ilustraciones

El empleo de ilustraciones o dibujos puede ser muy útil en un examen siempre y cuando la impresión de las hojas y el fotocopiado de ellas sea de calidad para que se puedan observar perfectamente. Si no se cuenta con los recursos adecuados para hacerlo, será mejor omitir su uso, de lo contrario alterarán el contenido del examen y resultarán de uso complejo.

Ejemplo 6

Look at the picture and complete statements by using some, much, many or any. What's there in the picture.



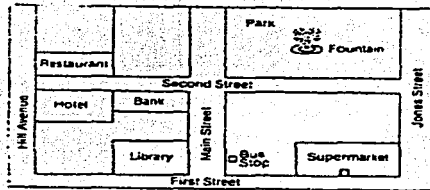
1. There is _____ butter.
2. There are _____ apples.
3. There is _____ milk.
4. Is there _____ cheese?

Seguramente en el original el dibujo está a colores, lo que da oportunidad de saber la cantidad exacta de comida, y por lo tanto, si las oraciones son afirmativas o negativas; al no apreciarse bien el dibujo, esto permite que el alumno escriba oraciones tanto afirmativas como negativas que tendrán que ser calificadas como aciertos, siempre y cuando sean gramaticalmente correctas.

There is not any butter. There is a lot of butter. There is some butter.

Ejemplo 7

Look at the map and answer the following questions:



1. Is there a restaurant near here?
2. Where's the library?
3. I'm looking for a supermarket. Where is it?
4. Is there a bank around here?

Existe problema para contestar las preguntas 1 y 4 debido a que el punto exacto de referencia para "here" no se indica, por lo que la respuesta puede ser correcta tanto si es afirmativa como negativa. "Yes, there is o No, there isn't". La solución se da con indicar en el mapa con un círculo o flecha el lugar donde se encuentra y la oración: *You're here*

Ejemplo 8

Complete the sentences by using: this, that, these, those. Look at the pictures.

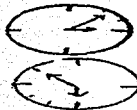
1. _____ watch is mine.
2. _____ shoes are very expensive.
3. _____ books aren't interesting for Math students.
4. _____ flowers are for my wife.



Para no dejar lugar a dudas con respecto a que las flechas indican que los objetos están cerca o lejos para lo cual hay que usar los demostrativos "these" "those," se podría dibujar una mano o un muñequito que señale hacia los objetos como en los dibujos que corresponden a las oraciones 3 y 4.

Ejemplo 9

Si se pide que den la hora y las manecillas no se encuentran exactamente en el lugar preciso puede suceder lo siguiente: *Look at the clocks and tell the time :*



Las manecillas que apuntan hacia las horas dan opción a dos respuestas correctas; si se pregunta la hora únicamente puede haber una sola respuesta, de hecho en la clave del examen se señala la respuesta correcta como a. *Five past three* pero alumnos muy observadores respondieron *six past three* que también es correcto porque la manecilla efectivamente sale de los cinco minutos. Al segundo reloj le falta una línea que separe los cinco minutos de diferencia ya que las respuestas fueron: *ten to six* por la distancia hacia la hora en punto o bien *five to six* porque es la línea próxima a la hora en punto. Se puede solucionar dibujando números dentro del reloj en vez de líneas, mas si este dibujo ocupa mucho espacio en la hoja y se desea confirmar si los alumnos saben decir la hora, se puede hacer de la siguiente manera:

Write the time in English.

3: 05 _____

5: 55 _____

Al hacer un resumen sobre los problemas antes mencionados, se puede observar como las alteraciones en el formato afectan la manera de contestar el examen y, por tanto, se altera directamente la validez. En fallas como falta de precisión de las instrucciones o uso inadecuado de las ilustraciones se ha visto que al tener opción a diferentes respuestas se pierde la confiabilidad en los resultados. Al haber más de una opción correcta también se puede caer en que el maestro califique según su propio criterio y no de acuerdo a lo que es correcto.

When you take driving lessons, you are aware of the criteria your instructor is using to help you improve on your performance. You may be advised to reduce your speed when approaching traffic lights or to deep nearer the kerb. By the same token, when your learners are using language, they should be aware of how their performance is being appraised. (6)

Si se compara al examen con un auto para aprender a manejar y de antemano se sabe que tiene fallas que lo harán detener en cualquier momento, será imposible llegar al lugar que se desea; del mismo modo, al utilizar un examen que no funciona no podemos hablar de conocer a fondo el proceso de aprendizaje de alguien y mucho menos obtener una retroalimentación. Nuestro "auto" debe estar en óptimas condiciones para que nos transporte hacia una retroalimentación pedagógica.

NOTAS
CAPITULO II

1. Arthur Hughes, Testing for Language Teachers. p. 8
2. Ibid. p. 39
3. Robert Lado, Language Testing. pp. 356-357
4. Arthur Hughes. op.cit. p. 39
5. J. Charles Alderson y Caroline Clapham. "Assessing Student Performance in the ESL Classroom" TESOL Quarterly 1995.
6. Pauline Rea- Dickins y Kevin Germaine. Evaluation. p. 52

Capítulo III

PROBLEMAS DE LOS EXÁMENES EN CUANTO A SU CONTENIDO. (Aspectos Gramaticales)

Se define un examen de aprovechamiento como a un examen basado en el contenido y temario de un curso. Dentro de la enseñanza de una segunda lengua la gramática juega un papel significativo, y es una razón de peso para incluirla en los exámenes departamentales. La parte gramatical es la más larga, de mayor puntaje, y la que presenta más dificultades que afectan la validez. Antes de dar paso a la enumeración de los errores de contenido gramatical, se analizará brevemente cuál es el objetivo de enseñar gramática a un estudiante de una segunda lengua para entender mejor por qué el examen también debe compartir dicho fin. Se define en inglés el termino "*grammar*" de la siguiente manera:

What is grammar and where does it fit into the description of a language? According to most contemporary linguists, we can divide the description of any language into three major areas: grammar (comprising two sub-fields, morphology and syntax), phonology and lexicon. Sometimes grammar is understood to encompass all three areas

Grammar

- | | |
|-------------------|---|
| Morphology | deals with the form of words. |
| Syntax | deals with the arrangement of words to form sentences. |
| Phonology | deals with the sound system (involving sounds stress and intonation) |
| Lexicon | provides information about the individual items of the vocabulary (words, and idioms such as <i>Kick the bucket</i>) (1) |

Como se puede ver, las diferentes ramas de la gramática se encuentran directamente relacionadas con las habilidades lingüísticas, el conocimiento y uso de la morfología, la sintaxis así como el léxico, los cuales forman parte del problema de la comprensión de lectura y la redacción, mientras que la fonología lo está en la comprensión auditiva y la producción oral, de modo que la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje gramatical es el de proporcionar a los estudiantes las bases para que el manejo de la segunda lengua se efectúe de una manera correcta y de acuerdo con las reglas lingüísticas. En este capítulo se hablará específicamente

de lo referente a morfología y sintaxis. El alumno asocia estos términos con una serie de fórmulas y reglas para memorizar, cuando en realidad el fin verdadero es que vea el uso sintáctico como una herramienta que le permita construir oraciones que expresen y comuniquen ideas coherentes por lo que la correcta aplicación de esas reglas es importante.

Una inquietud común en una persona que se expresa en una segunda lengua es la de "darse a entender", sin embargo, cuando se habla de la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua no se pueden dar a entender correctamente las ideas a menos que se exprese con la propiedad con que lo haría un buen hablante nativo. El medio por el cual se comienza a lograr esa finalidad es con una correcta construcción sintáctica.

To see why this should be so it is necessary first to understand what a generative grammar is intended to be. In constructing a generative grammar of a language the linguist is attempting to construct a model of the native speaker's 'linguistic competence'; that is, of what he knows about the structure of his language. An obvious and important manifestation of linguistic competence is the English speaker's ability to recognize that some words strings, like The children are asleep, are well-formed (i.e. 'grammatical') English sentences while others, like Asleep children t:ə are, are not. (2)

Cabe resaltar el hecho de que Thorne llama a una oración bien formada como "gramatical" es decir, para que exprese una idea coherente tiene que seguir la regla marcada por la sintaxis, de la construcción sintáctica se da paso a la competencia gramatical la cual se aplica en las cuatro habilidades lingüísticas.

Given this description of the separate components, we can characterize traditional language teaching methods and materials as concentrating on the development of grammatical competence, almost to the exclusion of the other components. Thus, a syllabus or a textbook which presents the grammar, the lexicon, or the phonology of a language as a set of forms and rules to be learned should have the effect, if successful, of giving learners the ability to produce grammatically or phonologically accurate sentences in the language being studied. Developing this grammatical competence, it should be remembered, is in many respects the major goal of a large numbers of students who take courses in a second or foreign language. Moreover, it has never really been seriously suggested that any language learner can become proficient in a language without developing a certain level of grammatical competence. (3)

Una vez que se obtenga dicha competencia gramatical se busca llegar a la meta de la enseñanza es decir, a la competencia comunicativa. La lengua implica precisamente expresión e intercambio de pensamiento, y por tal motivo es importante conocer la forma del lenguaje para aplicar su funcionalidad en las diferentes situaciones en que se requiera de él. En la siguiente referencia se enfatiza cómo la gramática es un elemento para lograr la competencia comunicativa.

In recent years there has been a major shift in perspective within the language teaching profession concerning the nature of what is to be taught. In relative simple terms, there has been a change of emphasis from presenting language as a set of *forms* (grammatical, phonological, lexical) which have to be learned and practiced, to presenting language as a *functional system* which is used to fulfill a range of communicative purposes. This shift in emphasis has largely taken place as a result of fairly convincing arguments, mainly from ethnographers and others who study language in its context of use, that the ability to use a language should be described as *communicative competence*. (4)

Para alcanzar un dominio de la competencia comunicativa se debe adquirir también el manejo de los otros dos niveles que ésta abarca, estos son la competencia sociolingüística (*sociolinguistic competence*) y la competencia estratégica (*strategic competence*). El manejo del lenguaje significa conocer el aspecto social de ella, ya que dentro del aprendizaje de la misma se determinan aspectos sociales, culturales, actitudes y normas de conducta. Por tal motivo, la competencia sociolingüística tiene como fin que el alumno pueda desenvolverse dentro de la sociedad que la lengua de estudio demande.

In the previous section we suggested that much of the sociolinguistic skills of second language learners, in areas other than their ability to perform speech acts in the target language. Rivers (1983: 25) describes the language learner's need for sociolinguistic competence this way [students] need to understand how language is used in relation to the structure of society and its patterns of inner and outer relationships, if they are to avoid clashes, misunderstandings, and hurt. (5)

Dentro del proceso de comunicación el individuo juega el papel de emisor o receptor de mensajes de diferentes maneras ya sea como lector, redactor, hablante u oyente, y por ello, otro punto de análisis es ¿cómo se realiza la comunicación?. Aquí es donde se introduce la competencia estratégica que habla de la efectividad o deficiencia en la trasmisión y recepción de los mensajes.

Strategic competence...will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence (Canale and Swain 1980:30). Canale (1983) has extended this definition of strategic competence to include both the compensatory characteristic of communication strategies and the enhancement of characteristic of production strategies. (6)

La siguiente cita destaca no solo el hecho de transmitir información de manera eficaz sino de hacer esta información relevante para posteriormente relacionarla con más información dentro del discurso y así hacer el uso del lenguaje lo más eficiente posible para lograr el nivel máximo de la competencia estratégica.

Communication involves a dynamic interchange between context and discourse, so that communicative language use is not characterized simply by the production or interpretation of text, but by the relationship that obtains between a text and the context in which it occurs. The interpretation of discourse, in other words, requires the ability to utilize available language competencies to assess the context for relevant information and to then match this information to information in the discourse. It is the function of strategic competence to match the new information to be processed with relevant information that is available (including presuppositional and real world knowledge) and map this onto the maximally efficient use of existing language abilities. (7)

Como se puede ver, el logro de la competencia comunicativa es un proceso largo que se tiene que obtener paulatinamente dentro de la enseñanza. A su vez, el examen debe comprobar que el alumno esté adquiriendo dicha competencia. A continuación se mencionarán las dificultades de la sección de gramática y cómo interfieren en el conocimiento del avance gramatical de los estudiantes.

1. Selección del contenido

El primer punto a tomar en cuenta antes de redactar el examen es el de seleccionar los temas que se van a incluir. Es bien sabido que aunque el temario sea extenso, no siempre será posible incluir todos los temas, las dos razones fundamentales son: por una parte el límite de tiempo con que se dispone para aplicar y responder el examen y por la otra, como ya se analizó en los problemas de formato, la de caer en un examen extenuante que afecte el rendimiento de los alumnos. La mejor opción es la de elegir los temas más importantes, aunque aquí surge el dilema de cómo decidir cuáles son dichos temas. Una elección acertada resulta esencial para adquirir la validez del contenido.

A test is said to have content validity if its content constitutes a representative sample of the language skills, structures, etc. with which it is meant to be concerned. It is obvious that a grammar test, for instance, must be made up of items testing knowledge or control of grammar. But this in itself does not ensure content validity. The test would have content validity only if it included a proper sample of the relevant structures. Just what are the relevant structures will depend, of course, upon the purpose of the test. We would not expect an achievement test for intermediate learners to contain just the same set of structures as one for advanced learners. In order to judge whether or not a test has content validity, we need a specification of the skills or structures etc. that it is meant to cover. Such a specification should be made at a very early stage in test construction. It isn't to be expected that everything in the specification will always appear in the test; there may simply be too many things for all of them to appear in a single test. But it will provide the test constructor with the basis for making a principled selection of elements for inclusion in the test. A comparison of test specification and test content is the basis for judgments as to content validity. Ideally these judgments should be made by people who are familiar with language teaching and testing but who are not directly concerned with the production of the test in question. (8)

Hughes sugiere enfocarse a los temas que muestren que los alumnos poseen mayor conocimiento y control de la gramática, así como también que la decisión dependerá del propósito del examen. Si se habla de un examen de aprovechamiento utilizado por un número considerable de docentes, la elección de los temas se debe acordar no sólo bajo el criterio de quien realice el examen, sino en conjunto. Aunque podría resultar difícil unificar un criterio, los argumentos bien fundamentados acerca del propósito del examen resultarán trascendentales para llegar a un acuerdo. En efecto, otro recurso muy valioso es el uso de las especificaciones

del examen "test specifications" en donde se desglosen todas las características que debe cubrir el examen basadas en las del curso y centro de enseñanza. "the specifications are the blueprint to be followed by test and item writers, and they are also essential in the establishment of the test construct validity" (9)

Ejemplo 1

Complete the following nationalities.

Country	Nationality
England	_____
Italy	_____
Switzerland	_____

Write the long forms of the following sentences.

They're from Rome _____

We're married _____

I'm nineteen years old _____

Write the plural forms of these nouns

Dictionary _____

Baby _____

Woman _____

Estos ejercicios resultan innecesarios dentro del examen, puesto que se pueden trabajar en clase; además, no representan una verdadera competencia gramatical de los estudiantes debido a que se centran en el simple conocimiento de vocabulario y no en construcción de oraciones. Como se puede ver, son diez puntos en el examen los cuales bien podrían dar paso a un punto de mayor peso como podría ser un ejercicio de conjugación verbal.

2. Grado de dificultad de los ejercicios

Después de la selección de temas, el grado de dificultad de los ejercicios es un aspecto primordial si se desea obtener confiabilidad, sobre todo cuando se trata de exámenes de nivel básico.

Ejemplo 2

Correct the sentences. Each one has one mistake.

1. How old you are? _____
2. My computer new is white _____
3. I´m engineer _____
4. Mary and Peggy in on holiday _____
5. I have twenty years old _____

Los ejercicios de identificación y corrección de errores se manejan en todas las unidades del libro y cuaderno de trabajo de *Headway*; no obstante, se debe cuidar que en el examen no se rebase el grado de dificultad requerido. Los errores de las oraciones 1, 3 y 5 pueden resultar fáciles de detectar por el alumno pero la oración 2 plantea un error de orden de palabras (word order) que incluso para alumnos de niveles más avanzados es difícil identificar, por lo que en esta oración pocos alumnos lo hicieron, además de que la oración tiene dos respuestas correctas: *My new computer is white* o *My white computer is new*. En la oración 4 al haber dos preposiciones juntas "in", "on" los alumnos pensaron que el problema residía en éstas y no tomaron en cuenta que la oración carece de verbo. El uso de este tipo de distractores impiden acertar en la respuesta: *Mary and Peggy are on holiday*.

3. Contexto Comunicativo

Si el eje central de la enseñanza-aprendizaje es la comunicación, el examen tampoco puede estar exento de generar en todo su contenido una situación comunicativa, como en el siguiente ejemplo el cual se limita a una construcción de oraciones aisladas de un contexto:

Ejemplo 3

Fill in the blanks with a suitable verb in the third person singular.

1. She _____ in a hospital.
2. Carlos _____ three children.
3. Henry _____ in a flat in London.
4. Peter _____ television.
5. Linda _____ to the movies once a week.

Who needs or wants communicative language tests? There are at least three conceivable answers to this question.

1. "Teachers do, because they are doing communicative language teaching and they need the test to go with teaching": But if they are doing communicative teaching, the development of communicative achievement and progress tests should be no problem: all they have to do is sample the syllabus. So if the syllabus is communicative, the test must be too. If the tests aren't then perhaps the syllabus isn't communicative either. The labels on the jars of communicative teaching need as much close examination as the test jar labels.
2. "Users need communicative tests because existing tests do not predict one's ability to communicate in the real world": However, we need to ask whether this is true, since the evidence, is at best scant. Yet even if it were true it would not in itself be an argument for communicative test, but for better test, better predictors. If existing tests are not good enough (and this refers to proficiency test above all) then we need to ask whether this is because they are not communicative or because they are good tests.
3. Academics want communicative test because they feel that test should relate more to what we know, now about language in use and communication. In other words, tests should correspond more closely to our theories of language use. Yet tests are merely (or at least in part) *Operationalizations* of theories: theories put into practice implicitly or explicitly. Now if the operationalizations have not yet proved to be satisfactory, the fault may be not in the operationalizing but in the theory-it does not allow for operationalizations because it is inadequate, incomplete or simply too vague. Perhaps when deploring the lack of communicative (proficiency) tests we should take a closer more critical look at the theories of language communication. (10)

Cabe resaltar el hecho de que los alumnos necesitan exámenes que les ayuden a comunicarse en el mundo real, el examen debe reflejar en todos sus ejercicios una situación comunicativa que sea lo más parecida a un episodio cotidiano, enfatizando el uso del lenguaje más que la forma.

Ejemplo 4

Complete the following dialogue:

- A. Hi! I _____ John. What's your name?
B. Patricia
A. What _____ surname?
B. Jones
A. Where _____ you _____ from?
B. I _____ from England.

Es conveniente dar a este diálogo un contexto más real comenzando por las instrucciones: John has met a student from a foreign country. Complete their dialogue. Además, se deben utilizar los nombres de las personas implícitas en la conversación en vez de las letras: A y B

John: _____?

Patricia: _____?

4. Opción a varias respuestas correctas

Este es uno de los errores más frecuentes en los exámenes y las causas más comunes por las que surge este problema son la falta de precisión en las instrucciones y también cuando el contexto de ejercicio se abre a varias opciones que no impliquen una respuesta única.

Ejemplo 5

I'm describing my living room. Complete the blank spaces with: **there is, there are, any or some.**

In my living room _____ a sofa and _____ two armchairs. _____ a table and a fire _____ a television, but _____ any plants. _____ a nice stereo and _____ a telephone. _____ flowers on the table too.

Aunque las instrucciones indican que la mayoría de las oraciones son afirmativas puesto que se está hablando de una descripción, varios alumnos respondieron con la forma negativa: "*In my living room there isn't a sofa and there aren't two armchairs*"; esto no se puede considerar como error debido a que gramaticalmente son correctas. Para no dejar dudas al respecto, el contexto debe indicar perfectamente si la oración es positiva o negativa; por ejemplo, se puede hacer mediante el nexos "but" que marca el contraste entre una oración y otra, tal y como se hace con las oraciones siguientes en plural. Si en un grupo ocurre una situación similar a este ejemplo, es evidente que los alumnos no tienen clara la tarea asignada por lo que el examen requiere cuantas modificaciones sean posibles para evitar este error.

5. Uso de un único modo de conjugación y un solo sujeto.

Ejemplo 6

Fill in the postcard with the past tense of the verbs in brackets.

Hi Mum and Dad:

Here I am in Can Cun. I _____(arrive) last Friday at 9 and _____(go) straight to the hotel. I _____(be) a bit tired because of the flight so, I first _____(take) a shower and _____(change) my clothes. Then, I _____(go out) for a walk and _____(have) dinner at a nice restaurant. I _____(eat) lobster and _____(drink) some wine. At the restaurant I _____(meet) two beautiful girls and we went to a disco. I'm having a great time! See you soon.

Love,

Jeremy

La conjugación consta de tres modos, no se puede comprobar si efectivamente el alumno aprendió a conjugar el tiempo pasado si nada más se le pide que emplee el modo afirmativo así como un solo pronombre, en este caso la primera persona del singular. Para incluir los tres modos y los demás pronombres hay que modificar el ejercicio, cambiar a la forma de diálogo resulta útil para lograrlo. Ejemplo: *Jeremy is talking with his friend Tom about his last holidays. Complete the dialogue using the correct form of the verb in parenthesis in the past tense.*

Tom: where _____ you and your wife _____ your last holidays? (spend)

Jeremy: We _____ to Can Cun. (go)

Ejemplo 7

Write some sentences (4) about the objects you can or cannot find in Luis' suitcase. Use the following words: There is, there are, any, some, a or an.



Si al alumno únicamente se le pide que escriba oraciones basado en lo que se ve en la ilustración nada más se concretará a escribir oraciones afirmativas olvidándose de los modos interrogativo y negativo. Por otra parte, son muchas las opciones a seleccionar para sólo concentrarse en cuatro respuestas. Este es un ejercicio muy adecuado para práctica oral y escrita dentro de clase, pero no así para incluirlo en el examen. Habría más confiabilidad en la evaluación si se cambian las oraciones a preguntas para que el alumno responda:

Sin embargo, si se incluyen preguntas, no se da oportunidad a que el alumno conjugue el modo interrogativo por él mismo, por lo que se puede llegar a la conclusión de que sabe responder, más no se conocería si sabe estructurar una pregunta con "there is", "there are". Se debe tener claro que los ejercicios del examen tienen una finalidad diferente a los que se usan dentro de clase ya que no es igual un ejercicio para introducir un tema por primera vez, para practicar el tema visto, o bien para evaluar el conocimiento al respecto. Por otra parte, en clase siempre se contará con más tiempo para extender o acortar el ejercicio según sea el caso, mientras que en el examen en un lapso muy breve se debe tener la certeza de que el alumno ha aprendido determinado tema. En especial, se ejemplifica lo referente a conjugación verbal

porque como se ha podido comprobar, son las dificultades que más muestran la falta de confiabilidad.

Thus, the main difference between a test and an exercise is that with exercise learners get support with test do not. The effect of this difference is that test items have to be clearer than exercises. The instructions have to be as simple and unambiguous as possible, and the task must be familiar to all that all candidates are measured according to their ability, and not according to their knowledge of what is expected by the test task. Test items, then have to stand alone in a way that exercise do not. (11)

6. Sentido de las oraciones

Ejemplo 8

Fill in the blanks using : there is, there are about your classroom.

1. _____ any cats in the classroom?

No, _____

2. _____ there a _____ on the wall?

Yes, _____

3. _____ 25 students in the classroom.

Las instrucciones dicen "*about your classroom*", lo que implicaría una respuesta abierta sin indicar a los alumnos responder "yes" o "no". Hay que cuidar la lógica de las oraciones dentro del contexto del diálogo, la pregunta *Are there any cats in the classroom?* no resulta muy clara porque difícilmente habrá animales dentro de un salón de clase, o al menos el diálogo no lo afirma. Una oración más apropiada y real en cuanto a lo que se refiere a un salón de clase de refiere podría ser: *Are there any foreign students in your classroom?*, o *Are there more boys or girls in your English class?*

En la oración 2 la respuesta no recae en el uso de "there is" "there are" sino en la de vocabulario que no es el punto de evaluación en este ejercicio y dando nuevamente la opción a varias respuestas:

Is there a picture on the wall?

map

clock

Ejemplo 9

Read the following sentences and write the appropriate comparative or superlative

1. Opera singers are _____ than common singers. (good)
2. The Humanities are _____ Science (important)
3. The Pemex Tower is _____ building in Mexico City (tall)
4. Talk shows are _____ TV programs (bad)
5. English is _____ language for information access in the world.

En las instrucciones no se indica que también se puede usar el comparativo de igualdad "as-as", por lo que los alumnos se vieron obligados a responder: *The Humanities are more important than Science* en vez de *The Humanities are as important as Science*. Ante tal aseveración, no faltaron los comentarios de protesta al respecto, sobre todo cuando la mayoría del alumnado que toma clases en este departamento pertenece al área científica.

Ejemplo 10

Make questions using the following information. Add the appropriate auxiliary verb.

- a) Jane-get to work-when _____
- b) go- he- where- every-afternoon _____
- c) eat- in the evenings-why- at home-
you _____
- d) do-they-what- in the morning _____
- e) like-you-at weekends-what-to-do _____

El orden adecuado para la oración c) viene a ser: *why do you eat at home in the evenings?*

A pesar de ser gramaticalmente correcta, carece de sentido común porque la respuesta resulta obvia. Hay que hacer hincapié en la expresión de ideas coherentes dentro de un entorno de comunicación.

No matter how carefully we write each item, things will be missed on first writing. When the items have been written we must go back and re-read them carefully again. Items that are unnatural, items that are ambiguous, that are too elaborate, that give away the answer, that are humorous and will produce a disturbing laugh by the class, that use words that may offend a particular cultural group, that contain problems other than pronunciation which may actually invalidate the result, and any others that in judgment of the writer-editor will introduce factors that reduce or cancel the value of the test must be edited or eliminated. At this stage, a careful reading of the items by colleague or several colleagues is highly recommended. (12)

Después del análisis de los problemas en la sección de gramática se concluye que la validez del contenido es la parte medular en la construcción de un examen por lo que, esta será básica para que este sea funcional tanto en el efecto retroalimentador en la enseñanza, como en la retroalimentación. Errores como el uso de un sólo pronombre y modo de conjugación hacen que el examen sea muy fácil, pero la opción a varias respuestas, o falta de sentido en las oraciones lo hacen difícil; al caer en estos extremos se pierde el equilibrio del grado de dificultad y, por ende, la confiabilidad en cuanto a los resultados ya que mientras por un lado el alumno gana puntos, por el otro los pierde. Tales fallas resultan altamente perjudiciales para los estudiantes, no únicamente por la baja calificación que puedan obtener, sino porque no podrán confiar en que esta nota les indique sus fallas para que las puedan mejorar. Por otra parte, si se imparte un buen curso a un grupo de alto rendimiento en donde se hayan cumplido con los objetivos establecidos, lo anterior puede resultar en frustración tanto para los maestros como para los alumnos puesto que el examen hablará de retrocesos que posiblemente sean inexistentes.

Resulta utópico hablar de que un examen pueda llegar a ser perfecto, no obstante se puede lograr que sea lo más confiable posible poniendo mucha atención en los errores que ya se hayan experimentado; sobre todo, cuando se habla de una parte tan significativa en el aprendizaje de una segunda lengua como lo es la gramatical.

NOTAS

CAPÍTULO III.

1. Peter Collins y Carmella Hollo, *English Grammar an Introduction*. p.3
2. J. P. Thorne "Generative Grammar and Stylistic Analisis" en Lyons, *New Horizons in Linguistics* p. 186.
3. Elaine Tarone y George Yules, *Focus on the Language Learner*. p. 18
4. *Ibid.* p. 17
5. *Ibid.* p. 93
6. *Ibid.* p. 99
7. Lyle F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*. p. 102
8. Arthur Hughes, *Testing for Language Teachers*. p. 22
9. J.C. Alderson, Caroline Clapman y Diane Wall, *Language Test Construction and Evaluation*. p. 12
10. J.C. Alderson, "Who needs jam?" en Arthur Hughes, Don Porter (Eds) *Current Development in Language Testing*. pp. 87-88.
11. Alderson, *op.cit.* p. 42
12. Robert Lado, *op.cit.* pp. 72-73

Capítulo IV

PROBLEMAS DE CONTENIDO POR CADA HABILIDAD LINGÜÍSTICA

Todos los textos de enseñanza del inglés destacan el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas. Sin embargo, en la práctica es bien conocido que existen limitantes como el corto tiempo disponible para estudiar un temario extenso o bien casi siempre se tiende a darle más prioridad a una o dos habilidades más que a las otras, por lo que no se logra una práctica profunda de todas. Cuando se enfrenta esta disyuntiva, la elección se decide de acuerdo con las necesidades del grupo de estudiantes. De hecho, aquí se habla de un aspecto social puesto que se toman en cuenta cuestiones como la actividad que desempeñen los alumnos en su vida diaria, edad o intereses personales para conocer si necesitan más la redacción o la expresión oral etc. Al tratarse de estudiantes de nivel superior, como en este caso, todas las habilidades tienen el mismo peso, no obstante, se pueden trabajar más en clase las que requieran de más observación por parte del maestro como lo son la comprensión auditiva o la expresión oral. Si el examen tiene que evaluar el manejo que de las habilidades lingüísticas se ha hecho en clase, se tiene que examinar a cuáles se les ha dado prioridad para darles más peso en la puntuación del examen y en la calificación. Carece de toda objetividad intentar evaluar una habilidad que no se practique en clase, y si así se hace, de antemano no se puede esperar que el alumno resuelva el examen acertadamente si no se le ha capacitado para ello o si se espera que por él mismo adquiera el conocimiento que no ha sido impartido por el profesor.

Classroom testing should not be divorced from the teaching that precedes it. Achievement testing should be firmly rooted in previous classroom experiences in terms of activities practiced, language used, and criteria of assessment employed. (1)

Para alcanzar el dominio de cada una de las habilidades lingüísticas se necesita tener un pleno uso de la competencia estratégica, puesto que cada habilidad requiere de estrategias específicas para hacerlas más efectivas, por ejemplo: en la comprensión de lectura los defectos pueden ser causados por la falta de vocabulario, en la comprensión auditiva, por falta de identificación de sonidos, mientras que en la expresión oral se puede carecer de fluidez o claridad, entre otras cosas.

Diversos expertos en este tema han dicho, que el efecto retroalimentador en la enseñanza (washback) ya sea positivo o negativo, puede llegar a causar importantes modificaciones en la enseñanza como pueden ser cambios de método, textos o materiales didácticos. Liz Hamp Lyons en la siguiente referencia reafirma que la manera de obtener un efecto retroalimentador positivo y óptimo consiste en que haya poca diferencia entre las actividades que se realicen en la enseñanza y las actividades en la preparación para el examen. Además esto, marcará la pauta a seguir en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios del examen y sobre todo en la manera de evaluar cada habilidad.

Bailey sees the emphasis on positive washback as a key difference between CLT and traditional language tests. While noting the paucity of empirically based literature on washback, Bailey draws from what exists a number of factors that seem to promote beneficial washback: congruence between test and educational goals (This is affirmed by Messick, 1996:241-42, who says: 'for optimal positive washback there should be little if any difference between activities involved in learning the language and activities in preparing for the test'), test task authenticity; increased self-assessment an learner autonomy; detailed (profile) score reporting rather than single scores.(2)

Los conceptos de esta autora adquieren mayor peso cuando menciona que el resultado del efecto retroalimentador en la enseñanza es una consecuencia de la validez de construcción (construct validity) puesto que si no existe esta validez no se puede esperar que tal efecto sea positivo. Además éste debe reflejar el buen o mal funcionamiento de las estrategias de comunicación para entender la orientación que se les debe dar dentro del salón de clase.

Perhaps a way forward can be found in Messick (1996:243), who points out that washback is only one form of testing consequence that needs to be weighed in evaluating validity, and testing consequences are only one aspect of construct validity needing to be addressed'. Perhaps what is needed is a view of test influence that would fall between the narrow one of washback and the all-encompassing one of impact. Such a view seems to be accessible through Messick's redefinition of construct validity (1989; 1994), which he applies to applied linguists' concept of 'washback' by placing washback within the consequential aspect of construct validity (1996:242), which he describes as includ[ing] evidence and rationales for evaluating the intended and unintended consequences of score interpretation and use in both the short-and long-term[and] unfairness in test use, and positive or negative washback effects on teaching and learning' (Messick, 1996: 251). (3)

Ahora se dará paso al análisis de los problemas del examen departamental correspondiente a cada una de las habilidades lingüísticas. El orden en que se menciona cada una de ellas es gradual se comienza por la habilidad que ha presentado menos problemas de evaluación hasta llegar a la que más dificultades ha tenido.

REDACCIÓN - WRITING

En diversos exámenes la sección de *writing* se evalúa con ejercicios de "Multiple choice items", "completion sentence" o "spelling", pero si se considera *writing* en el sentido de redacción, más de un experto opina que en los niveles básicos no se debe requerir de ella en el examen debido a la escasa madurez sintáctica de los alumnos. En el caso del examen perteneciente a esta Dependencia se tiene el criterio de que si se puede evaluar ya que el cuaderno de trabajo (*students' workbook*) contiene este tipo de ejercicios por lo que, a pesar de tratarse de un nivel básico el estudiante ha tenido oportunidad de redactar. Entre las actividades sugeridas se encuentran redacción de tarjetas postales, cartas a amigos por correspondencia donde se intercambia información personal, tarjetas de felicitación etc., ya que estas actividades no demandan un alto nivel de sintaxis y el alumno puede obtener entrenamiento en estas tareas sencillas y breves que le estarán dando buenas bases de redacción.

El error principal que se ha encontrado en los exámenes es el de elevar en exceso el grado de dificultad de la composición. Por ejemplo: *Write a short paragraph (about 100 words) narrating the things you did on your last vacations.* De entrada, 100 palabras se considera excesivo para un nivel básico puesto que dicho número no debe rebasar las 50. El tema resulta limitante para los alumnos ya que si no tienen anécdotas interesantes que platicar al respecto de sus vacaciones, no las tuvieron, o no recuerdan con precisión los detalles, no tendrán información suficiente para escribir. Además, si la redacción presenta dificultades en un párrafo breve, lo mismo sucederá en una o más cuartillas, por lo que no hay que pretender que si el alumno escribe más de lo debido podrá mejorar su redacción.

In the past, test writers have been too ambitious and unrealistic in their expectations of testees' performances in composition writing: hence the constant complaint that relatively few foreign learners of English attain a satisfactory level in English composition. Furthermore, the backwash effect of examinations involving composition writing has been unfortunate: teachers have too often anticipated examination requirements by beginning free composition work for too early in the course. They have "progressed" from controlled composition to free composition too early before the basic writing skills have been acquired. (4)

Se sugiere dar dos o tres opciones sobre temas reales para motivar al alumno a tener más opciones para escribir y, como la siguiente cita lo ilustra, el alumno tiene que tomar en cuenta la audiencia para la que va a escribir y, de ser posible, que su objetivo no se concentre a pensar en cómo lo va a calificar el maestro.

In the composition test the student should be presented with a clearly defined problem which motivates him to write. The writing task should be such that it ensures he has something to say and a purpose for saying it. He should also have an audience in mind when he writes. How often in real life situations does a person begin to write when he has nothing to write, no purpose in writing and no audience in mind? Thus, whenever possible, meaningful situations should be given in composition tests. For example, a brief description of a real life situation might be given when requiring the student to write a letter. (5)

Producción Oral – Speaking

Debido a que la comprensión auditiva y la producción oral son interdependientes resulta difícil hacer una separación tajante entre ellas, más aún si se recuerda que la manera en que se adquiere la lengua materna es mediante la comprensión auditiva o cuando se sabe que muchas de las dificultades en la producción oral se derivan de la falta de capacidad en la audición del lenguaje.

In many test of oral production it is neither possible nor desirable to separate the speaking skills from the listening skills. Clearly, in normal speech situations the two skills are interdependent. It is impossible to hold any meaningful conversation without understanding what is being said and without making oneself understood at the same time. However, this very interdependence of the speaking and listening skills increases the difficulty of any serious attempt to analyze precisely what is being tested at any one time. (6)

Sin duda estas dos habilidades son las que presentan mayor dificultad por la rapidez en la interacción que requieren por parte de los hablantes, son también las habilidades que más demandan una competencia estratégica eficiente para solucionar la falta de recursos lingüísticos. En el uso cotidiano del lenguaje estas dos habilidades adquieren gran relevancia y, en una situación común, como sería una conversación telefónica o pedir información sobre algo en la calle, es imprescindible un buen manejo tanto de la comprensión auditiva como de la expresión oral.

El hecho de estudiar un idioma en un país cuya lengua nativa sea otra es una limitante en la práctica del mismo. Las horas de clase representan quizá la única alternativa que los alumnos tienen para hablarla, por lo que el profesor debe brindar esta oportunidad en la medida que sea posible. Si en clase existe esta práctica oral, en el examen se debe comprobar que las estrategias comunicativas han funcionado o no.

En esta actividad es difícil obtener una calificación confiable ya que los alumnos frecuentemente están sujetos al criterio del maestro; se puede dar la posibilidad de que la calificación se otorgue con base en las deficiencias que el alumno presente en el salón de clase sin observar si en el examen ha mostrado mejoría. Por lo general, el tiempo del examen oral es corto y el maestro se puede ver presionado por la rapidez con la que tiene que decidir la nota.

Testing the ability to speak is a most important aspect of language testing. However, at all stages beyond the elementary levels of mimicry and repetition it is an extremely difficult skill to test, as it is far too complex a skill to permit any reliable analysis to be made for the purpose of objective testing. Questions relating to the criteria for measuring the speaking skills and to the weighting given to such components as correct pronunciation remain largely unanswered. (7)

Las dos maneras más clásicas de calificar la expresión oral es mediante el uso de la tabla holística donde se especifica de modo muy general las características de un alto o bajo desempeño del hablante, y la tabla analítica que evalúa cada uno de los aspectos del lenguaje hablado; por ejemplo se precisa un puntaje para pronunciación, sintaxis, vocabulario, fluidez etc. Esta tabla resulta mucho más confiable y más objetiva que la primera, aunque requiere más tiempo para calificar a cada alumno, pero no se puede olvidar que el número de alumnos es un factor que influye en el método para calificar así como en la manera de evaluar. Entre las dinámicas empleadas se encuentran:

- entrevista personal con cada alumno
- monólogo frente a grupo
- "role-play"
- conversación en parejas o grupos
- obra de teatro

Estas formas de evaluación presentan ventajas y desventajas para obtener confiabilidad en el resultado del examen. La entrevista personal y el monólogo resultan poco recomendables para el nivel básico porque el alumno apenas comienza a hablar el idioma y el hecho de tener en frente a alguien que va a estar pendiente de sus errores resulta muy estresante para él. La obra de teatro, por supuesto adecuada al nivel de los estudiantes y corta, es un buen apoyo para que el alumno mejore su fluidez, pronunciación y para que aprenda vocabulario, pero no permite conocer su capacidad de producción oral puesto que sólo repite lo que dice el texto.

El "role-play" y la conversación se pueden pedir al momento del examen o bien los alumnos la pueden preparar algunos días antes. Una actitud típica entre los alumnos es la timidez y temor al hablar frente a un grupo, con mayor razón si se trata de hacerlo en otro idioma. Si se insiste tanto en la práctica en clase es también porque de esta manera el alumno va adquiriendo más confianza al hablar, aunque sea una persona tímida. El promover el trabajo en equipo es aconsejable para fomentar la competencia sociolingüística puesto que así los alumnos pueden crear su propia conversación o role-play basados en lo visto durante el curso.

Supporters of the oral interview claim that the examination at least appears to offer a realistic means of assessing the total oral skill in a "natural" speech situation. Opponents of the oral interview however, argue that the examination nevertheless is artificial and unrealistic: students are placed not in natural real-life speech situations but in examination situations. They are thus susceptible to psychological tensions and also to constraints of style and register necessary in such a situation. For example, many students adopt a quiet and colourless tone in interviews; some even develop a guarded attitude, while others become over-friendly. (8)

Una dinámica muy recomendable para la evaluación oral es la de organizar equipos o parejas dependiendo del número de alumnos y pedirles que ellos mismo elaboren su diálogo que puede estar basado en algún *role-play* inventado por ellos. Si el maestro revisa el diálogo por escrito, a la vez que se fomenta la actividad oral también se hace lo mismo con la redacción y los alumnos al ver las correcciones sienten más seguridad al momento del examen.

Comprensión Auditiva- Listening Comprehension

Ya se ha hablado de la dificultad de alejar la comprensión auditiva de la expresión oral, pero en el caso del examen el alumno asume nada más el papel de oyente sin que haya necesidad de hacerlo hablar. La evaluación se efectúa de la siguiente manera: el alumno escucha una grabación en el idioma correspondiente y posteriormente resuelve un ejercicio basado en la misma.

An effective way of developing the listening skill is through provision of carefully selected practise material. Such material is in many ways similar to that used for testing listening comprehension. Although the auditory skills are closely linked to the oral skills in normal speech situations, it is frequently desirable to separate the two skills for teaching and testing, since it is possible to develop listening ability much beyond the range of speaking ability if the practice material is not dependent on spoken responses or written exercise. (9)

Es obvio mencionar que para obtener un resultado confiable en el examen de comprensión auditiva es indispensable contar con una grabadora y una cinta lo suficientemente audibles, aunque, a decir verdad, no siempre es posible contar con el equipo óptimo para tal propósito; en caso de no contar con éste, se puede optar por que el maestro lea la transcripción correspondiente, esto por supuesto no es muy recomendable ya que el alumno se acostumbra a escuchar la pronunciación de su profesor y no se puede llegar a conocer su capacidad para identificar diferentes acentos.

Enfrentarse a la comprensión auditiva en el lenguaje verbal ofrece gran cantidad de apoyos extra-lingüísticos que permiten entender mejor, incluso sin que se entiendan todas y cada una de las palabras del discurso: Por mencionar algunos, contamos con gestos, ademanes, opción a volver a preguntar si no se entendió con claridad etc. Lo mismo ocurre cuando se usan recursos visuales como el video, o es común que el libro contenga ilustraciones o dibujos para que el alumno los vea mientras escucha la grabación. Al seleccionar el fragmento de comprensión auditiva para el examen hay que considerar que el alumno no cuenta con este tipo de ayudas más que la de reconocer fonemas, la pronunciación y los acentos. Además, dentro de clase existe la posibilidad de escuchar la cinta cuantas veces sea necesario mientras que en el examen se hace con, un límite de tiempo, por lo que hay que elegir muy bien un fragmento que no rebase el grado de dificultad conveniente para efectuar la evaluación.

An awareness of the ways in which the spoken language differs from the written language is of crucial importance in the testing of the listening skills. For instance, the spoken language is much more complex than the written language in certain ways, as a result of the large element of "redundancy" that it contains.

In addition, meaning might also be conveyed, emphasized and "repeated" by means of gestures, eye movement, and slight changes in breathing. Such features of redundancy as those described make it possible for mutilated messages to be understood, even though the full message to be understood, even though the full message is only partially heard. Furthermore, the human brain has a limited capacity for the reception of information and, were there no such features built into language, it would often be impossible to absorb information at the speed at which it is conveyed through ordinary speech. Such conversational features as repetition, hesitation and grammatical repatterning are all examples of this type of redundancy, so essential for the understanding of spoken language. (10)

Los ejercicios de "*listening comprehension*" en el libro del alumno constan de llenar blancos con la palabra que falte, "*gap filling*," o responder a preguntas basadas en el discurso o el "*chart filling*" principalmente. Si los alumnos han recibido entrenamiento en este tipo de ejercicios, lo más aconsejable es que el examen contenga un ejercicio similar.

Veamos las dificultades que presentó este ejercicio en particular.

Ejemplo 1

Return from space

Phil Strongarm, the astronaut, is talking about his journey to the moon. Walter Concrete, the TV news reporter, is interviewing Phil.

Walter: Well, Phil, welcome back to earth.

Phil: Thanks, Walter.

Walter: Did you have any problems on the trip into space?

Phil: We didn't have any serious problems, but it certainly wasn't a picnic.

Walter: What do you mean?

Phil: We didn't have a bath or shave for two weeks.

Walter: Really?

Phil: Yes. It wasn't very comfortable.

Walter: What about food? Was that a problem?

Phil: Well, we didn't have any normal food.

Walter: What did you have?

Phil: We had some food tablets and other kinds of food in tubes.

Walter: Are you going to the moon again?

Phil: I hope so. It was uncomfortable and difficult but it was wonderful.

A pesar de que se pensó que el texto toca un punto gramatical visto en clase como es el pasado simple, los alumnos encontraron grandes dificultades en entenderlo por la gran cantidad de vocabulario que en lectura son fáciles de reconocer, no así fonéticamente: "*astronaut*", "*space*", "*picnic*", "*shave*", "*tablets*", "*tubes*". Además estas palabras son claves para contestar las preguntas del examen.

1. Did Phil have a bath or shave for two weeks?
2. What did Phil say about food?
3. What did Phil have for food?
4. Did Phil have any problems on the trip into space?
5. Did Phil enjoy the trip to the moon?

Hay que tener presente que los alumnos de niveles básicos comienzan a identificar las palabras. Por esta razón el texto no debe contener palabras que los alumnos escuchen por primera vez. Tampoco es aconsejable preguntar por nombres propios de personas o lugares, el punto central es concentrarse en las acciones de las que esté hablando el o los narradores del discurso que van a escuchar. Otro ejercicio puede ser el uso de falso/verdadero pero cuidando de no incluir aseveraciones capciosas. Un ejercicio que resulta muy válido es el de pedir a los alumnos que completen un cuadro (chart), de esta manera se centra la atención únicamente en la información que se le solicita.

Comprensión de Lectura- Reading Comprehension.

La principal dificultad que esta sección ha presentado ha sido la elección equivocada del texto. En comparación con las lecturas que se manejan en el libro del alumno, para el examen se elige un texto cuya extensión es de una cuartilla o más, mientras que en el libro, esta no rebasa la media cuartilla. También se tiende a rebasar el nivel de dificultad de comprensión de lectura sin considerar que el proceso debe ser paulatino, al igual que en las demás habilidades, y de nuevo se hace hincapié en que la elección acertada depende del trabajo hecho en clase.

If a test is a class progress or achievement test, the reading passage should be similar to the type of reading material with which the student has been confronted in his work at school. In other words, if other subjects are being taught in the medium of English (as in many second language situations), the text should frequently (though not always) reflect the type of reading the student is required to do in history or chemistry, etc. (11)

Al igual que en la comprensión auditiva, en la comprensión de lectura hay que observar que el texto no contenga vocabulario de nivel muy elevado que sea difícil de inferir por los alumnos. Los tipos de lecturas como Lectura de Investigación (search reading), Lectura Receptiva (receptive reading), o Lectura Responsiva (responsive reading) son empleadas para niveles avanzados o se enseñan en los cursos especiales de comprensión de lectura que se imparten en la Universidad, pero no hay que pretender que los alumnos sean capaces de efectuar estos tipos de lectura cuando esta habilidad no es parte de la especialización del curso. A continuación se analizarán algunas lecturas que han sido aplicadas en los exámenes de comprensión de lectura; pero antes de ver los ejemplos cabe mencionar que para lograr una mejor distribución de los espacios del examen, en algunas ocasiones se optó por copiar el texto de la lectura. No obstante, por falta de concentración o por copiar de prisa, se cayó en el error de omitir palabras, signos de puntuación, y se cometieron faltas de ortografía, se decidió anexar al examen la fotocopia del texto original.

Ejemplo 2

VII: Read the following selection. Then do the exercises after the reading.

THE POWERFUL INFLUENCE OF WEATHER

Weather has a powerful effect on people. It influences health, intelligence, and feelings. In August, it is very hot and wet in the southern part of the United States; Southerners have heart attacks and other kinds of health problems during this month. In the Northeast and the Middle West, it is very hot at some times and very cold at other times. People in these states tend to have heart attacks after the weather changes in February or March.

The weather can also affect intelligence. For example, in a 1938 study by scientists, the IQ (intelligence quotient) scores of a group of undergraduate college students were very high during a hurricane, but after the storm, their scores were 10 percent (%) below average. Hurricanes can increase intelligence. Very hot weather, on the other hand, can lower it. Students in many of the United States often do badly on exams in the hot months of the year (July and August).

Weather also has a strong influence on people's feelings. Winter may be bad time for thin people. They usually feel cold during these months. They might feel depressed during cold weather. In hot summer weather, on the other hand, overweight people may feel unhappy. The summer heat may make them tired and irritable.

Low air pressure relaxes people. It increases sexual feelings. It also increases forgetfulness. People leave more packages and umbrellas on buses and in stores on low-pressure days. There is a "perfect Weather" for work and health. People feel best at a temperature of about 64°F with 65 percent humidity (moisture in the air).

Are you feeling sick, sad, tired, forgetful, or very intelligent today? The weather may be the cause.

Write true or false on the lines below.

1. _____ The weather influences people's health and feelings.
2. _____ There are the same number of heart attacks in every part of the United States in every month of the year.
3. _____ Intelligence never changes.
4. _____ Some weather influences are temperature, storms, and air pressure.
5. _____ There is a perfect kind of weather for people's work and health.

Las pruebas de Falso-Verdadero son muy fáciles y prácticas de calificar pero no siempre resultan muy confiables para conocer el nivel de comprensión de lectura de los alumnos. Se considera que este texto, a pesar de contener vocabulario que pueda ser desconocido por los alumnos, es lo suficientemente comprensible. Si se observa el ejercicio, la mayoría de las oraciones pueden resultar obvias de responder sin necesidad de leer el texto, por lo que no es aconsejable hacer preguntas de conocimiento general; en este caso se podrían cambiar las aseveraciones acerca de datos más particulares que se mencionen en el texto por ejemplo: *In August it is always hot in the southern part of the United States, o Fat and thin people are always happy in Summer.*

The true/false test is one of the most widely used tests of reading comprehension. Not only is the scoring of such a test straightforward and quick, but the scores obtained by the tessees can be very reliable indices of reading comprehension provided that the items, themselves, are well constructed and that there are enough of them. True/false tests are of considerable use for inclusion in class progress tests chiefly because, unlike multiple-choice test items, they can be constructed easily and quickly, allowing the teacher more time for his many other tasks.

The true/false test, however, has two main disadvantages: firstly, it can encourage guessing, since tessees have a 50% chance of giving a correct answer for each item. Secondly, as the base score is 50% (and thus the average test difficulty generally in the region of 75% the test may fail to discriminate widely enough among the tessees unless there are a lot of items. (12)

Otro modo práctico de calificación y con mayor validez es la de opción múltiple, "Multiple Choice" que además obliga más al alumno no sólo a leer sino de releer el texto. Sin embargo el siguiente ejemplo contiene esta alternativa pero también presenta fallas para obtener confiabilidad.

Ejemplo 3

After reading this text answer the exercise below.

ABOUT MEALS IN BRITAIN.

According to a recent survey, the main meal of the day for most British people is the evening meal. Seven out of ten families with children sit down at a table for their weekday evening meal, not in front of television, as many people think. For most British families, eating is the main social activity of the day.

But breakfast is different. Only one out of four have breakfast with other members of the family. The survey also reveals that the traditional British cooked breakfast of sausage, bacon, eggs and fried bread is disappearing. Only twelve per cent of the population have a regular cooked breakfast. Most people now prefer cereal or muesli, toast and marmalade and a cup of tea or coffee.

CHOOSE THE RIGHT CHOICE.

1. For the British the most important meal of the day is:
 - A) breakfast.
 - B) lunch.
 - C) dinner.
2. Seven out of ten families with children:
 - A) have dinner while they watch television.
 - B) have dinner at the table.
 - C) do not watch television.
3. "Eating" is for the British:
 - A) the most important social activity
 - B) not an important social activity.
 - C) the time when they can talk about themselves.
4. Breakfast is different from lunch because.
 - A) children eat less than in dinner.
 - B) one out of ten members of the family eats more than the others.
 - C) they do not eat together as at dinner time.
5. Traditional cooked breakfast in England.
 - A) is the favourite one
 - B) is served with cereal toast and marmalade.
 - C) is cooked only by the twelve per cent of the population.

En este texto palabras como "survey", "sausage", "bacon" y frases como "seven out of ten families", "one out of four" que eran desconocidas por los alumnos presentaron la mayor dificultad y fue necesario resolver estas dudas de vocabulario para que los alumnos pudieran resolver el ejercicio posterior a la lectura. No hay que olvidar que textos similares a éste vistos en clase tienen como propósito enseñar vocabulario, pero no es así la lectura en un examen. Si se desea incrementar el grado de dificultad sin utilizar falso-verdadero, una buena opción es incluir un ejercicio de opción múltiple sin embargo, no hay que exagerar el nivel de dificultad como en el caso de las oraciones 4 y 5 que exigen inferir con fin de contestar correctamente.

The multiple-choice test offers a useful way of testing reading comprehension. However, not all multiple-choice reading tests are necessarily good tests of reading comprehension. As was clearly indicated in the first two chapters the extent to which a test is successful in measuring what it sets out to measure depends largely on the effectiveness of each of the items used. Indeed, certain general aspects of many reading tests may be suspect. For instance, does the usual brief extract for reading comprehension concentrate too much on developing only those skills required for intensive reading, encouraging frequent regression and a word-by-word approach to reading? (13)

Ejemplo 4

Reading Comprehension Mid-Term Exam

65, Cliff Road,
Dover
19th March

Dear Keiko:

Thank you for your letter. I would like to know a bit more about your school do you have to wear a school uniform? Our uniform is quite boring. The school colours are navy blue and white. I wear a navy blue skirt, a white blouse and a navy sweater. My brother Andy hates his school uniform because he has to wear a tie; Girls don't have to wear them, luckily.

I love weekends and holidays because then we can wear what we like. I prefer wearing jeans because they're comfortable and they don't get dirty. I think the best school uniform would be blue jeans, a white T-shirt and a bright red sweater. What do you think?

Write soon.
Love from Kate

Answer the following questions:

1. What does Kate think of her school uniform? _____
2. Does she have to wear a uniform at weekends? _____
3. Why does Andy hate his school uniform? _____
4. Why does Kate like wearing jeans? _____
5. What school uniform does Kate think is the best? _____

A diferencia de los dos textos anteriores, la lectura de esta carta y las preguntas resultan demasiado sencillas, y en sí el alumno se concreta a "copiar" literalmente lo mencionado en el texto. Esta lectura resulta adecuada para las primeras lecciones del primer nivel y las preguntas se prestan más a ser hechas de manera oral para revisar aspectos de pronunciación, o bien, la carta puede ser un modelo para un ejercicio de redacción pero no así para un examen de comprensión de lectura.

Como conclusión a los problemas de contenido por habilidad se puede decir que la parte medular de las fallas es el de seleccionar la dinámica y los ejercicios más convenientes y como se ha podido observar, se tiende a caer en los excesos de hacer la evaluación demasiado fácil o difícil para los estudiantes. Cuando no se encuentra el término medio entre estos dos extremos es evidente que el efecto retroalimentador en la enseñanza será negativo sin que indique de manera real y objetiva las repercusiones que el examen tenga con respecto a la enseñanza. Se puede comprobar que la mejor manera de evitar caer en estos extremos es el de analizar a conciencia el trabajo dentro del salón de clase pues al parecer este aspecto es el que primero se olvida al diseñar el examen.

Si bien es cierto que el nivel de aprovechamiento de un alumno puede ser mayor o menor al que el examen o los objetivos de curso señalen, no se puede negar que son pocos los alumnos que logran ser autodidactas; la mayoría por costumbre suele limitarse a desempeñar las tareas asignadas por su profesor. Del mismo modo tienden

a medir sus alcances con el resultado del examen, por lo que es importante tener en claro que al alumno no se le puede pedir más de lo que se le enseñado o menos de la capacidad que él ha mostrado.

With respect to the instructional and assessment setting, there are a number of links in the chain that ostensibly binds the test to positive washback, and these links need to be more strongly forged than is ordinary the case. Specifically, for performance assessments to fulfill their promise of driving improvements in student learning and achievement assessment systems must incorporate the means for affecting what teachers do and how they think about what they do in their classrooms' (Sheingold, Heller and Paulukonis, 1995). For example, in one effort to achieve systematic validity or positive washback, the assessment system involved teachers responsible for defining, creating and revising the assessment tasks, with the aid of cognitive supports in the form of guiding questions and design guidelines as well as the social support of the teachers working collaboratively among themselves and with outside experts. Thus, washback appears to depend on a number of important factors in the educational system in addition to the validity of the tests. (14)

NOTAS.

1. Cyril J. Weir, *Understanding and Developing Language Test*, p.5
2. Lyz Hamp Lyons "Washback, Impact and Validity Ethical Concerns" en *Language Testing*. Vol 14 Num. 3. November 1997.
3. Ibid. p. 298
4. J.B. Heaton, *Writing English Language Tests*, p. 128.
5. *Idem.*
6. *Ibid.* p. 38
7. *Idem.*
8. *Ibid.* p. 94
9. *Ibid.* p. 57
10. *Idem.*
11. Ibid. p. 108
12. Ibid. p. 108
13. Ibid p. 112
14. Samuel Messick, "Validity and Washback" en *Language Testing*. Vol 13. No. 3. November 1996. p. 245

CONCLUSIONES

En cada capítulo he tratado sobre los problemas en la elaboración de exámenes departamentales y para resolverlos la aportación de este informe consiste en comunicar el resultado del análisis de la elaboración de exámenes en el Departamento de Idiomas en el que laboro. A partir de un estudio sobre los lineamientos teóricos que se requieren, las conclusiones a las que llegué son las siguientes; en primer lugar considero que el hecho de cambiar de exámenes cada semestre ha causado una carencia de material válido y confiable puesto que no se sigue un proceso para evaluarlos cambiarlos y modificarlos antes de presentarlos de nuevo a los maestros, lo cual trae como consecuencia que se sigan cometiendo los mismos errores en cuanto a su formato y principalmente con respecto a su contenido.

Por otra parte, me di cuenta de la necesidad de que esta actividad sea llevada a cabo por profesionales que posean un amplio conocimiento de la materia, capacidad de organización, práctica constante y gran sentido ético. Esta no es una tarea sencilla que deba de efectuar una sola persona, se necesita de una colaboración en equipo suficientemente seria, responsable y que se preocupe no sólo del interés de los estudiantes sino también de ayudar a los mismos docentes.

El primer problema que considero que se debe resolver es el formato en dos aspectos principalmente: la presentación gráfica, así como la precisión y claridad de las instrucciones, esto es, que no dejen duda de qué y cómo contestar. Es necesario considerar la graduación por nivel de dificultad de los ejercicios, así como variedad en los mismos empezando por los más fáciles y terminando con los más difíciles con el fin de motivar al alumno. Es indispensable también que a las secciones del examen se les

ESTA TESIS NO SALE

DE F. A. D. I. E. M.

denomine con el nombre preciso para que el alumno comprenda la diferencia entre cada habilidad así como las características que cada una de ellas requiere. Finalmente, si se desea hacer uso de ilustraciones, se debe contar con una calidad de impresión óptima, ya que si no se presenta una imagen perfectamente clara a la vista, se puede caer en el error de tener más de una respuesta y de este modo se pierde totalmente la confiabilidad en el examen.

Dentro de la sección referente a los problemas gramaticales, los ejercicios deben tener el mismo grado de dificultad en el examen que lo visto en clase. En cuanto a los tiempos verbales, que forman el núcleo de la evaluación, es necesario presentarlos en los tres tipos de oraciones: afirmativas, negativas, e interrogativas para comprobar que el alumno realmente ha aprendido la conjugación. Se vuelve a hacer hincapié en que se debe evitar el tener más de una respuesta correcta puesto que éste es el principal error que más afecta la validez del examen. Por último, el sentido de las oraciones debe ser lógico, coherente y estructurado, de forma tal que el alumno no entre en contradicciones o en cuestionamientos de otra índole que no sea la función gramatical.

En cuanto a las habilidades lingüísticas, es conveniente que la comprensión auditiva se evalúe de una manera similar en cuanto a la forma como se presentó en el salón de clase, con el vocabulario que se enseñó y practicó, en situaciones comunicativas y no simplemente por medio del reconocimiento de vocabulario que incluya nombres propios o cantidades numéricas.

Con respecto a la comprensión de lectura, es importante evitar que se eleve demasiado el nivel de dificultad para lo cual se puede elegir una lectura corta, original, pero sin exceso de complejidad sintáctica. Es conveniente que los ejercicios se dirijan hacia la identificación de información, en vez de pedir, a los alumnos que infieran las respuestas sobre el contenido del texto.

Al igual que las anteriores habilidades, es necesario basar la producción oral en la práctica que se ha tenido en clase. Puesto que es la habilidad más difícil de evaluar de manera válida, es recomendable que el alumno presente el examen en una situación apropiada para que no lo presione en exceso. Esto se puede evitar si presenta su examen a partir de un trabajo escrito y practicado en equipo previamente lo cual le que le permitirá tener confianza al ser examinado.

El examen de redacción debe ser breve y conciso, que muestre los avances que el alumno ha obtenido en esta habilidad. Principalmente se considera su capacidad para expresar ideas con claridad utilizando una sintaxis aceptable. Para dar al alumno un cierto margen de opciones, se pueden sugerir dos o tres temas entre los cuales escogerá uno para desarrollar.

En la actualidad, el enfoque en la enseñanza de idiomas consiste en enfatizar la "comunicación". Considero que ésta debe aplicarse no sólo al método de enseñanza sino algo que se lleve a cabo en la preparación del docente. A medida que los docentes e investigadores avanzamos en nuestro campo de estudio, necesitamos actualizarnos(y sobre todo de participación por parte de los investigadores y docentes) .Dentro de la vanguardia en la enseñanza de la lengua, el campo de la elaboración de exámenes (testing) se dirige en este siglo veintiuno hacia una verdadera profesionalización que quizá implique un área de especialización dentro de la enseñanza del inglés. La aportación de todos los que estamos involucrados en ella es significativa y requiere de estudio. Espero que este informe sea una buena aportación hacia esta profesionalización.

BIBLIOGRAFÍA DIRECTA

- ALDERSON, J.C, CLAPHAM Caroline and WALL, Diane. *Language Test Construction an Evaluation*. Cambridge Universty Press, 1995.
- BACHMAN, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, Lyle F. *Language Testing in Practice: designing and developing useful language test*. Oxford University Press, 1996.
- COLLINS, Peter y HOLLO Carmela. *English Grammar an Introduction*. Macmillan Press LTD, Hong Kong, 2000.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Compilador. *El Examen: Textos para su Historia y Debate*. UNAM, México, 1993.
- HAMP-LYONS. "Washback, impact and validity ethical concerns" en *Language Testing*. Vol 14, Number 3, November 1997.
- HEATON, John Brian. *Writing English Language Tests: A practical guide for teachers of English as a second language*. Longman, London, 1975.
- HUGHES, Arthur, PORTER, Don. Ed. *Current Development in Language Testing*. Academic Press Inc, London. 1983.
- HUGHES, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1989.
- LADO, Robert. *Language Testing*. Longman, London, 1961.
- LYONS, Jonh. Ed. *New Horizons in Linguistics*. Penguin Books, Harmondworth, 1970.
- MESSICK, Samuel, "Validity and Washback" en *Language Testing*. Vol 13, Number 3, November 1996.
- REA DICKINS, Pauline and GERMAINE, Kevin. *Evaluation*. Oxford University Press, 1992.
- RICHARDS, Jack C. *Longman Dictionary of Applied Linguist*. Longman, Harlow England, 1985.
- TARONE, Elaine and YULE, George. *Focus on the Language Learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford University Press, 1989.
- WEIR, Cyril J. *Communicative Language Testing*. Prentice Hall, New York, 1990.
- WOOD, Robert. *Assement and Testing*. Cambridge University Press, 1993.

BIBLIOGRAFÍA INDIRECTA

CARROL, Brendan. *Make Your Own Language Test: A practical guide to writing language performance test*. Pergamon Institute of English, Oxford, 1985.

DAVIES, Alan. *Principles of Language Testing*. Basil Blackwell, Oxford, 1990.

DUNNING MUÑOZ, Celia María. *Un examen de colocación para el departamento de inglés del CELE*. Tesis UNAM, 1983.

ESTRADA CORTÉS, María Elena. *Comentarios al examen de colocación en inglés aplicado en la Facultad de Estudios Superiores- Cuautitlán*. Tesina UNAM, 1986.

GARCIA DIEGO RAMOS, Israel Ruben. *La gramática en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Tesis UNAM, 1995.

HARRIS, David. *Testing English as a Second Language*. MacGraw Hill, New York, 1969.

KUNNAN, Anthony John. *Test Taker Characteristics and Test Performance a Structural Modeling Approach*. Cambridge University Press, 1995.

MACKEY, William Francis. *Language Teaching Analysis*. Indiana University Press, Bloomington and London USA, 1967.

MATUS MENDOZA, María de la Luz. *Un análisis del examen de colocación de idioma del Departamento de Letras Modernas (inglesas)* Tesina UNAM, 1988.

MUNBY, John. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 1992.

OLLER, John. *Language Test at school: A pragmatic approach*. Longman, London, 1979.

SPOLSKY, Bernard. *Measured Words*. Oxford University Press, 1995.