



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

PROPUESTA DE INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN FORMAL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
DE LA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS) I

**INFORME ACADÉMICO
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS
MODERNAS (LETRAS INGLESAS)

PRESENTA

LAURA GARCÍA LÓPEZ

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ



MÉXICO, D.F. 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

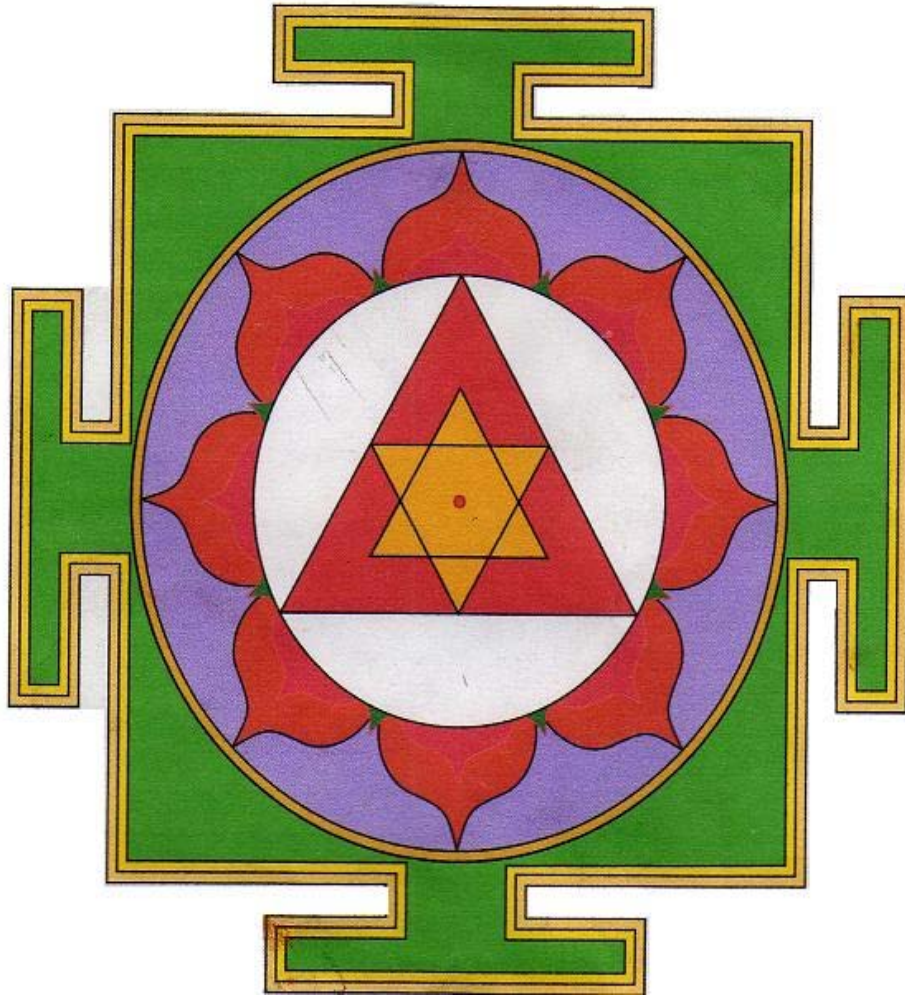


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.



DEDICATORIA

A la memoria de mis padres,

Jesús García Orozco
y
Ángela López Castillo

Que siempre me dieron todo su apoyo y fuerzas para
seguir adelante

Con cariño y agradecimiento

GRACIAS

A mi asesora Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez
por compartir sus conocimientos, por su paciencia y apoyo para la realización de este
trabajo.

A las sinodales Mtra. Claudia Marín Ramírez, Lic. Verónica Peña Caamaño, Mtra.
Geraldine Beatrice Gerling Cepeda, Dra. Haydée Silva Ochoa por su tiempo e invaluable
sugerencias.

A Brenda por todas esas tardes de trabajo y risas.

A Susana por compartir y transitar esta etapa conmigo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I.Colegio de Bachilleres	3
I.1. Creación del Colegio de Bachilleres	3
I.1.2. Objetivos generales	4
I.1.3. El constructivismo y los componentes de la práctica educativa	6
I.1.4. La asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I en el plan de estudios	11
I.2. Plantel 1 El Rosario.....	13
I.2.1. Alumnos	13
I.2.2. Profesores	14
Capítulo II.Evaluación de la comprensión de la lectura.....	17
II.1. El proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera	17
II.1.1. Proceso interactivo (<i>top-down / bottom-up</i>)	18
II.1.2. Las fases de la lectura	20
II.2. Evaluación.....	22
II.2.1. Evaluación de comprensión de la lectura.....	24
II.2.2. Evaluación sugerida por la institución.....	25
II.3. Exámenes	30
II.3.1. Exámenes de comprensión de lectura	31
II.3.2. Razones para aplicar un examen	33
Capítulo III.Propuesta de exámenes.....	36
III.1. Contenido de un examen	36
III.1.1. Confiabilidad (<i>Reliability</i>).....	37
III.1.2. Validez (<i>Validity</i>)	43
III.2. Elección de un texto	46
III.2.1. Textos apropiados (<i>Suitability</i>).....	46
III.2.2. Usos de los textos (<i>Exploitability</i>).....	47
III.2.3. Facilidad de lectura (<i>Readability</i>).....	47
III.2.4. Autenticidad (<i>Authenticity</i>)	48
III.3. Propuesta de exámenes LAE (Inglés) I	49
III.3.1. Propuesta de examen para la Unidad 1.....	52
III.3.2. Propuesta de examen para la Unidad 2.....	64
III.3.3. Propuesta de examen para la Unidad 3.....	68
Conclusiones.....	74
Bibliografía.....	76

INTRODUCCIÓN

El presente informe académico se lleva a cabo en el contexto de enseñanza de comprensión de lectura del idioma inglés como segunda lengua en el Colegio de Bachilleres Plantel 1 El Rosario, donde esta asignatura se conoce como Lengua Adicional al Español, LAE (Inglés) I.

El Colegio de Bachilleres es una institución pública de nivel medio superior que posee un modelo educativo propio, el cual rige y delimita sus procesos de enseñanza-aprendizaje, define su estructura académica y le da identidad propia. En este sentido, considerando al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres como eje principal de mi quehacer docente cotidiano, este informe presenta la propuesta de instrumentos de evaluación formal parcial (evaluación sumativa) cuyos reactivos, diseño, aplicación, seguimiento y correcciones se realizaron durante el proyecto Práctica Educativa 2007-A impulsado y supervisado por el Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC), organismo rector interno de la institución.

La descripción del proceso de comprensión de lectura en segunda lengua (*top-down/bottom-up*), sus fases (antes, durante y después) pero principalmente los fundamentos teóricos del diseño de sus instrumentos de evaluación son los puntos principales de esta exposición. Sin embargo, no se deja de lado la manifestación del punto de vista personal sustentado en la experiencia adquirida en el aula y en la constante actualización académica lograda en cursos dentro y fuera del Colegio de Bachilleres.

Este informe tiene como propósito no sólo ser la presentación de un proceso consumado en un momento determinado en el ambiente escolar, sino ser un medio para la reflexión y el análisis de las características de la evaluación del aprendizaje de acuerdo con los teóricos especializados en la comprensión de lectura del idioma inglés como lengua extranjera. Es conveniente aclarar que en este trabajo emplearemos el concepto lengua extranjera para referirnos al idioma inglés, puesto que este informe y las actividades que reporta se

desarrollan en México con estudiantes y maestra mexicanos, cuya lengua materna es el español, y en donde el inglés no es una segunda lengua sino un idioma extranjero.

En el primer capítulo se presenta una breve semblanza de la creación del Colegio de Bachilleres, su filosofía educativa, su marco normativo, los criterios para la práctica educativa, su plan de estudios, el perfil del académico y el perfil del estudiante.

El segundo capítulo es una exposición de cómo se concibe este proceso de comprensión de lectura en inglés en esta escuela, la forma en que se trabaja en el salón de clase cotidianamente y la evaluación sugerida por la institución.

En el tercer capítulo se expone con detalle las propuestas de exámenes y el sustento teórico de su diseño (confiabilidad, validez), la justificación de la selección de textos (textos apropiados, posible utilidad, facilidad de lectura y autenticidad), así como el objetivo a evaluar en cada uno de los instrumentos propuestos por unidad programática en que se divide el programa de LAE (Inglés) I. Cada uno de los exámenes pasó por un proceso de aplicación, pilotaje y revisión durante el Semestre 2007-A en el Plantel 1 El Rosario turno vespertino con el grupo 143. Gracias al seguimiento y a los resultados obtenidos de la aplicación del producto diseñado, fue posible determinar entre otros aspectos: el nivel de dificultad de cada uno de los reactivos, el promedio general del grupo, así como los ajustes sugeridos a los reactivos muy difíciles o mal planteados por el profesor.

CAPÍTULO I

COLEGIO DE BACHILLERES

I.1. Creación del Colegio de Bachilleres

Ante la necesidad de satisfacer la creciente demanda en los espacios educativos a nivel medio superior en el país, “por decreto presidencial el 26 de septiembre de 1973 fue creado el Colegio de Bachilleres”¹ como un organismo descentralizado del gobierno que comenzó a funcionar en febrero de 1974.

A petición del gobierno federal, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) llevó a cabo una investigación con el objeto de plantear una nueva oferta educativa para responder a dicha demanda social. El resultado de estos estudios se presentó en la XIII Asamblea General Ordinaria de esta asociación realizada en Villahermosa, Tabasco en 1971, en la que se señaló:

El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico, se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo. (ANUIES, 1971).²

Con base en esta concepción del bachillerato plasmada en la Declaración de Villahermosa en la estructura académica acordada en la Asamblea de Tepic, se elaboró el primer plan de estudios del Colegio. Con el tiempo la institución ha desarrollado un enfoque curricular propio al que se conoce como Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

A 34 años de su fundación, la institución brinda la oportunidad a todos los estudiantes de superarse y mejorar su nivel de vida, abre sus puertas cada semestre para recibir a miles de jóvenes y les permite continuar con sus estudios ya sea en el sistema escolarizado o abierto; además de capacitar a los alumnos para llevar a cabo una de las varias actividades técnicas remuneradas, en caso de no proseguir con sus estudios.

¹ Jaime Castrejón, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, p. 70.

² Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, p. 6.

Aunque el Colegio fue creado como un sistema que amplía las oportunidades de educación en el nivel medio superior, y como un mecanismo de enlace entre la escuela secundaria y la universidad, el destino final de los estudiantes del sistema es un tanto complejo ya que tienen que competir con los egresados de escuelas particulares para su ingreso a los centros de educación superior, pues no tienen pase automático a la Universidad Nacional Autónoma de México, ni al Instituto Politécnico Nacional, ni a la Universidad Autónoma Metropolitana.

I.1.2. Objetivos generales

El Colegio de Bachilleres sienta las bases para el desarrollo de sus funciones académicas de profesores, administrativos, directivos, técnicos y alumnos en el Estatuto General, en el que se precisan los fines, estructura y atribuciones de cada uno de los órganos que constituyen al Colegio. En su Artículo 2^o, se establecen los objetivos generales:

- I. Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- II. Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- III. Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- IV. Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.³

Con el fin de llevar a cabo los objetivos, misión, finalidad y perfil del egresado el Colegio estructura su plan de estudios en cuatro áreas de formación:

Área de formación básica. Esta área está compuesta por las materias que representan los conocimientos considerados como indispensables para todo estudiante de bachillerato; cuya finalidad es que el alumno cuente con todos los conocimientos y habilidades para acceder a conocimientos más complejos y a desempeñarse en actividades sociales. Algunos ejemplos de estas materias son: matemáticas, física, ciencias sociales, redacción, inglés, etc.

Área de formación específica. Esta área fortalece la formación propedéutica a través de materias optativas que responden a las necesidades sociales, de esta forma el alumno toma las materias que van de acuerdo con sus intereses y aptitudes. La finalidad de esta área es favorecer la orientación vocacional a través de asignaturas como cálculo diferencial integral, ciencias de la salud, física moderna, economía, etc.

³ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, p. 16.

Área de formación para el trabajo. Esta área le permite al estudiante elegir las materias que mejor respondan a sus intereses y le permite, si así lo desea, incorporarse al campo laboral. La finalidad de esta área es orientar a los alumnos para desarrollar procesos de trabajo en su campo específico y a reconocer el valor social y la responsabilidad que esto implica. Algunas de las materias que se pueden cursar son: dibujo industrial, contabilidad, informática, laboratorista químico, etc.

Área de formación cultural, artística y deportiva (opcional): Esta área contribuye a la formación integral del estudiante a través de actividades culturales y sociales. Esta área le permite desarrollar su creatividad, educar su sensibilidad, apreciar las expresiones estéticas, usar su tiempo libre de manera adecuada y valorar su entorno cultural. El Colegio cuenta con talleres de danza, teatro, pintura, etc.

Misión del Colegio. La misión del Colegio de Bachilleres es “formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales y vocación profesional, con alta autoestima y compromiso consigo mismos, con su familia y la sociedad; mediante procesos educativos eficientes, que con libertad y calidad propicien su inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica; forjando hábitos de trabajo y principios éticos que normen su conducta para incorporarse productivamente a la sociedad y puedan continuar estudiando.”

4

Modelo Educativo del Colegio

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres es un documento donde se manifiestan los principios, los valores, la postura pedagógica y la estructura académica de la institución. Este escrito está conformado por cinco capítulos: el primero sintetiza los antecedentes de la creación de la institución; el segundo contiene el marco normativo; el tercero presenta la orientación filosófica; en el cuarto se señalan los criterios que orientan la práctica educativa; y finalmente en el quinto se presenta el perfil del bachiller egresado. Por lo que se considera que en este testimonio “se explicita la identidad del Colegio de Bachilleres, caracterizándolo y definiéndolo en sus particularidades dentro de la enseñanza media superior y en el ámbito de la educación nacional.”⁵

⁴ *Ibid.*, p. 17.

⁵ *Ibid.*, p. 4.

A partir de la concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje que postula entre otros Frida Díaz Barriga, el Colegio plantea una práctica educativa que genere en el estudiante el interés y la necesidad de aprender; para ello, el estudiante deberá tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente habrá de dirigir, orientar y regular el proceso. Esto se logra mediante la aplicación de los cinco componentes de la práctica educativa que plantea esta concepción y que son: problematización, organización lógica y uso de los métodos, incorporación de la información, aplicación y consolidación; los cuales se explicaran con detalle más adelante.

Para la aplicación de los componentes del Modelo Educativo es necesario tomar en cuenta dos de sus características esenciales: “por una parte, los componentes interactúan en forma dinámica, continua y evolutiva en los diferentes momentos de la enseñanza y el aprendizaje; por otra parte, la preponderancia de cada uno de los componentes puede diferir de una a otra disciplina.”⁶

Estos planteamientos hacen que la orientación metodológica esté presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; y también que se pueda considerar como una propuesta adaptable a las diferentes asignaturas del plan de estudios, como se verá en el siguiente apartado.

I.1.3. El constructivismo y los componentes de la práctica educativa

Para Piaget el constructivismo es la actividad intelectual que se basa en un proceso de organización y adaptación que tiene lugar en el interior del sujeto. Piaget afirma que los principios básicos del desarrollo cognitivo son: el esquema, la asimilación, el ajuste y el equilibrio, los cuales se usan para explicar cómo y por qué ocurre el desarrollo intelectual.

A los esquemas se les puede considerar “sencillamente como conceptos o categorías”⁷ que se adaptan, cambian y refinan con el desarrollo mental. Como los esquemas son estructuras cambiantes del desarrollo cognitivo, se espera su crecimiento y progreso; los procesos responsables de este cambio son la asimilación y el ajuste.

⁶ *Ibid.*, p. 30.

⁷ Barry Wadsworth, *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, p. 9.

La asimilación es el proceso a través del cual las personas integran nueva información a los esquemas ya existentes. Piaget considera que “la asimilación es el proceso cognitivo que coloca (clasifica) los nuevos estímulos en los esquemas existentes.”⁸ Y además, que la asimilación prosigue constantemente y esto permite el crecimiento de los esquemas.

Piaget describe y explica el cambio de los esquemas mediante el ajuste, al cual describe como: “la creación de nuevos esquemas o de la modificación de los antiguos. Ambas acciones determinan un cambio, desarrollo, de las estructuras (esquemas) cognoscitivas”⁹ Este proceso permite incorporar la experiencia externa a las estructuras o esquemas, en dicho ajuste la persona se ve forzada a cambiar sus esquemas para ajustarlos al nuevo estímulo.

Piaget denomina al equilibrio como “el balance entre la asimilación y el ajuste”¹⁰ La acción de equilibrar es un proceso cuyas herramientas son la asimilación y el ajuste mediante el cual se pasa del desequilibrio al equilibrio. Se puede considerar que el equilibrio es un estado de “armonía” cognoscitiva que se alcanza en el momento en que se produce la asimilación, aunque ésta puede ser sólo temporal.

Si bien la teoría de Piaget, dogma central del constructivismo, explica el proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en el interior del sujeto y que sólo puede ser realizado por él mismo; esta explicación parece ser insuficiente para explicar la actuación de un sujeto en el campo de la educación.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta los factores sociales presentes en la construcción del conocimiento, pues aunque se enfatice el carácter individual y mental del aprendizaje, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino también se sitúa en el plano de la interacción social y la experiencia compartida; ya que se ha demostrado que el estudiante no construye el conocimiento él solo, sino gracias a la mediación de los otros y en un contexto en particular. En el ámbito educativo, esos otros son el profesor y los compañeros de clase. Vigotsky señala que el proceso de construcción del conocimiento está permeado por la internalización progresiva de significados que se da primero en funciones interpersonales y después en el interior de cada sujeto.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ *Ibid.*, p. 13.

¹⁰ *Ibid.*, p. 16.

Por otro lado, la posición de Lev Vigotsky trata de explicar el papel de lo social y de la educación en el desarrollo psicológico atribuyéndole gran importancia al contexto social. Para él, el desarrollo intelectual depende del proceso de aprendizaje que se realice y de las interacciones sociales del individuo en el contexto sociocultural. En su concepto de la “zona de desarrollo próximo” Vigotsky sostiene que,

el funcionamiento mental del niño se desarrolla a través de la experiencia con instrumentos culturales en situaciones conjuntas de resolución de problemas con compañeros más capaces, y que una vez internalizados estos procesos se transforman en logros evolutivos independientes del niño.¹¹

Otra corriente psicológica, que es parte de la perspectiva constructivista, aprendizaje significativo, según David Ausubel, psicólogo educativo, que realiza una serie de estudios teóricos acerca de cómo se realiza la actividad intelectual. De acuerdo con Ausubel, “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva”¹²

De acuerdo con Frida Díaz-Barriga. el constructivismo en el aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones “es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece”¹³ Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser, que se brinde una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

A partir de la concepción expuesta acerca de la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres plantea una orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes (problematización, organización lógica y ejercitación de los métodos, incorporación de la información, aplicación y consolidación) que incorporen los principios del constructivismo.

¹¹ Juan Delval, “Tesis sobre el constructivismo” en Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (compiladores) *La construcción del conocimiento escolar*, p. 32.

¹² Frida Díaz-Barriga, *El aprendizaje significativo desde la perspectiva constructivista*, p. 26.

¹³ Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 25.

Para su instrumentación es importante tomar en cuenta dos de sus características fundamentales: por una parte, estos componentes interactúan en forma dinámica y continua en los diferentes momentos del proceso educativo, por otra parte, el predominio de cada uno de los componentes puede diferir de una disciplina a otra, por lo que convierte a esta orientación metodológica en una propuesta adaptable a diversas asignaturas del plan de estudios.

a) La problematización, en el Modelo Educativo de la institución, se entiende como: “la generación de un conflicto cognitivo en el estudiante, al confrontar sus conocimientos previos con los que exige una nueva tarea,”¹⁴ este conflicto cognitivo debe tener un nivel óptimo para generar interés: ni demasiado grande para paralizar al estudiante, ni tan insignificante como para no atraer su atención; mismo que demandará una reorganización o el desarrollo de esquemas más complejos para encontrar respuestas o explicaciones.

b) El propósito esencial de una organización mental lógica en el estudiante es que comprenda la situación problematizadora para que pueda interactuar con el objeto de estudio durante todo el proceso de la construcción del conocimiento. Es así que la institución busca que el alumno “se apropie en forma progresiva de habilidades cognitivas permanentes”¹⁵, que vayan más allá de la utilidad inmediata y sigan siendo aplicadas en otras asignaturas a lo largo de su vida escolar y a su vida cotidiana.

c) Incorporación de la información: en este componente el profesor orienta la búsqueda de información potencialmente significativa, aclara dudas e implementa estrategias de aprendizaje. En tanto que el alumno selecciona, organiza e integra información y la relaciona con sus conocimientos previos; a partir de lo cual “podrá incorporar progresivamente a su estructura cognitiva información relevante relativa al objeto de estudio.”¹⁶

¹⁴ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, p. 30.

¹⁵ *Ibid.*, p. 31.

¹⁶ *Ibid.*, p. 32.

d) La aplicación se da cuando el estudiante verifica si la información que ha adquirido es adecuada y suficiente para resolver ejercicios y problemas, planteados por el profesor de acuerdo con el objeto de estudio en el programa. De acuerdo con el Modelo Educativo, esto producirá un doble efecto; por una parte, el estudiante tomará consciencia de que está aprendiendo y “se asumirá como un sujeto cognoscente”¹⁷ y por la otra, generará esquemas de acción que le permitan seguir en el proceso de construcción del conocimiento.

e) La consolidación es el fortalecimiento de los esquemas nuevos que permiten al estudiante generalizar, transferir, crear, así como aumentar su precisión en las respuestas y ser más eficiente. Al consolidar lo aprendido, señala el Modelo Educativo, “el estudiante establece relaciones superiores con el conocimiento..., que le permiten identificar que ciertos conceptos o procedimientos son o no válidos para abordar nuevas situaciones:”¹⁸

Esta presentación de los componentes de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres tiene como objetivo mostrar los rasgos del constructivismo en su orientación metodológica; ya que esta postura, como señala el documento conocido como Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, enmarca no sólo las decisiones y acciones de todo el diseño curricular, sino también la selección de objetivos y contenidos, las secuencias del aprendizaje así como la evaluación.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Ibid.*, pp. 32-33.

I.1.4. La asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I en el plan de estudios

La materia de Inglés, que en el Colegio lleva el nombre de Lengua Adicional al Español (Inglés) o LAE (Inglés) por sus siglas,¹⁹ está constituida por las asignaturas LAE (Inglés) I, II, III, IV y V. Las tres primeras asignaturas se encuentran ubicadas en el Área de Formación Básica del plan de estudios, son obligatorias y se imparten en los primeros semestres, según corresponda; mientras que las dos últimas corresponden al Área de Formación Específica, éstas son optativas y se imparten en quinto y sexto semestres.

Las asignaturas Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II, III por su carácter básico “forman al alumno propedéuticamente, es decir, generan y ejercitan en él las habilidades necesarias para comprender textos escritos en inglés a nivel básico”²⁰ y por lo tanto, le permiten el acceso a información de utilidad para la vida académica o para el mundo del trabajo.

LAE (Inglés) IV y V se ubican en el Área de Formación Específica y se considera que complementan la formación básica, pues aumentan las posibilidades de manejo del idioma abarcando las cuatro habilidades (entender, hablar, leer y escribir) de la comunicación oral y escrita a un nivel básico.

La materia LAE (Inglés) se ubica en el Campo de Conocimientos de Lenguaje-Comunicación que está conformada además por las materias: Taller de Lectura y Redacción I y II, Literatura I y II y Taller de Análisis de la Comunicación I y II. La finalidad de este campo, como lo estipula el programa de la materia es “desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo de diferentes códigos.”²¹

La materia LAE (Inglés) contribuye a la finalidad de este campo al desarrollar en los alumnos el manejo de un código lingüístico diferente al español mediante el uso de estrategias de comprensión de lectura en segunda lengua, y así fomentar el desarrollo del pensamiento estratégico.

¹⁹ Estos nombres se utilizarán indistintamente a lo largo de este trabajo.

²⁰ *Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I*, p. 4.

²¹ *Idem*.

Particularmente, la intención de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I es que al cursar esta asignatura “el estudiante sea capaz de comprender la lectura de textos en inglés a un nivel introductorio”²² y para lograr este objetivo el programa presenta dos etapas, la primera etapa será la familiarización con la lectura, utilizando las estrategias de predicción y de vocabulario para resolver problemas de sintaxis (la manera como se combinan y ordenan las palabras para formar oraciones) e iniciar el estudio de la cohesión (referencia anafórica y algunos conectores)

El enfoque de la materia es la perspectiva desde la cual se selecciona y se estructuran los contenidos con el propósito de ser enseñados. El objetivo de esta disciplina en el Colegio es la comprensión de la lectura en inglés bajo los parámetros de lo que esta institución llama “enfoque comunicativo” para abordar los contenidos de la materia y buscar la construcción del conocimiento en los estudiantes a través de su concepción del constructivismo.

El enfoque comunicativo, como lo plantea el Colegio de Bachilleres, concibe a la lengua como un medio para alcanzar un fin, la comunicación, que involucra una interacción y considera al alumno como miembro de un grupo social, que tiene el conocimiento y manejo de una primera lengua, y que estas habilidades le ayudan a acercarse a una lengua extranjera; también se parte del supuesto que el alumno cuenta con habilidades en el campo de la competencia comunicativa.

Se considera a la comprensión de lectura como una forma de comunicación en la que interviene un emisor (autor), un código (el sistema lingüístico), un canal (texto), un contexto, y un receptor (lector/alumno). Esta forma de comunicación es esencialmente visual y por lo común silenciosa. Este procesamiento silencioso, constituye un ciclo en cuya etapa inicial el lector en su primer contacto con el material hace suposiciones o hipótesis de su posible contenido; en la siguiente etapa el lector busca confirmar o descartar en el texto lo que previamente había supuesto, con lo cual cierra un círculo e inicia otro con nuevas predicciones.

²² Programa de la asignatura..., p. 5

I.2. Plantel 1 El Rosario

Debido a su ubicación geográfica, en la Unidad Infonavit El Rosario Azcapotzalco, y a su capacidad este plantel alberga en sus instalaciones un promedio de 7000 alumnos en ambos turnos. De acuerdo con el reporte de COMIPEMS del año 2007 “este plantel recibió en el Semestre 2007-B (Agosto) a 2,292 alumnos de nuevo ingreso y en el Semestre 2008-A (Febrero) a 1,405”²³, siendo uno de los planteles más grandes de la institución.

I.2.1. Alumnos

Los alumnos de nuevo ingreso por lo general provienen de escuelas secundarias públicas de la zona norte del Distrito Federal y el Estado de México. Se capta una población estudiantil con un nivel promedio de aciertos de “62.47, en el examen de ingreso, para el Semestre 2007-B y de 48.61 para el Semestre 2008-A”.²⁴ En su mayoría los estudiantes son de nivel socio-económico bajo y de clase media baja y su edad fluctúa entre los 15 y 19 años.

Como consecuencia del elevado número de alumnos, las condiciones de trabajo, tanto para los alumnos como para los profesores, no son las ideales. Específicamente en el caso de la asignatura de inglés, el número de alumnos en el aula es muy grande (puede llegar a ser hasta de 50 estudiantes o más por grupo), por lo que la calidad de la enseñanza y la atención a los estudiantes no son las óptimas.

Por otro lado los conocimientos y las expectativas de la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso de la materia de inglés son muy pobres. Ellos mismos señalan que acreditaron la materia –a nivel secundaria- casi sin haberla estudiado, ya sea por el escaso interés de su parte o por la falta de un profesor adecuado. En este sentido es muy importante que los profesores que trabajamos con los grupos de primer semestre hagamos uso de todos los recursos a nuestro alcance para captar la atención de los estudiantes de nuevo ingreso y cambiar su percepción de la materia: generando un clima de confianza en el salón de clase, reforzando su

²³ COMIPEMS, *Gaceta*, p. 12.

²⁴ *Ibid.*, p.8.

autoestima, provocando interés y motivación por el aprendizaje del idioma inglés, al señalar su utilidad, ventajas y posibles beneficios no sólo en el ámbito escolar o profesional, sino además para poder conocer otros países y su cultura.

De acuerdo con Stephen Krashen y su hipótesis del filtro afectivo todas estas variables afectivas están relacionadas directamente con el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua:

The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filter [...] These attitudinal factors relate directly to acquisition [...] motivation, self-confidence and anxiety.²⁵

I.2.2. Profesores

Los profesores de la Academia de Inglés del Plantel 1, en su mayoría cuentan con un diploma de profesores de inglés de algún instituto privado de idiomas o del CELE de la UNAM; algunos poseen otra carrera ajena al área de inglés, son pocos los profesores que tienen una licenciatura en el área de inglés. Actualmente los profesores a nivel licenciatura que ingresan en esta academia son egresados de la Escuela Normal Superior de Maestros.

²⁵ Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p. 31.

Perfil del profesor del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres expresa en el Modelo Educativo lo que considera características deseables en su personal académico, entre otras:

- a) la comprensión de los fundamentos, normativos y metodológicos, que orientan la práctica educativa de la institución.
- b) el manejo de las teorías de la disciplina.
- c) el conocimiento de las características (psicológicas, socio-económicas y culturales) de los estudiantes.
- d) la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades correspondientes a su función.
- e) el uso adecuado de los recursos materiales y didácticos que se tengan al alcance para el desarrollo de la práctica educativa.
- f) la generación de un ambiente de respeto y confianza con los alumnos.

Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, el número de alumnos, la cantidad de grupos que tiene que atender el profesor, y la doble jornada laboral, son algunos de los factores que dificultan el desempeño profesional e impiden por lo general alcanzar ese perfil ideal que espera la institución.

Perfil del profesor de comprensión de lectura en lengua extranjera

El perfil de un profesor eficiente de comprensión de lectura en inglés como segunda lengua, señala Jack C. Richards, debe fundamentarse principalmente en sus conocimientos teóricos y metodológicos de este proceso, pues de acuerdo con éstos el docente organiza al grupo, plantea sus objetivos, utiliza las estrategias, puede interactuar (o no) con el texto y el grupo, elige el material didáctico y evalúa.

En este campo de la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua se han llevado a cabo diferentes investigaciones para poder entender la naturaleza de este proceso. A través del tiempo y de estas observaciones la noción del concepto de lectura ha cambiado, de ser considerado sólo un proceso de decodificación a ser reconocido como un proceso de interacción entre los conocimientos del lector (*top-down*) y la información que brinda el texto (*bottom-up*), como subraya Richards:

*Reading is no longer viewed as a process of decoding, but rather as an integration of top-down processes that utilize background knowledge and schema, as well as, bottom-up processes that are primarily text or data driven*²⁶

Es por esta percepción del proceso de lectura que para Richards un profesor eficiente de comprensión de lectura que conoce y entiende la diferencia de los procesos *top-down* y *bottom-up*, así como el papel que juegan los conocimientos previos del lector, buscará estrategias de enseñanza que estimulen a los lectores a usar una combinación de estrategias apropiadas para leer un texto. Del mismo modo estar familiarizado con las estrategias efectivas permitirá al profesor reforzar el uso correcto de las habilidades adecuadas para extraer información del texto.

²⁶ Jack C. Richards, *The Language Teaching Matrix*, p. 87.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

II.1. El proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera

A partir de los objetivos generales y del modelo educativo de la institución expuestos en el capítulo anterior, en este segundo capítulo presentare la comprensión de lectura y su evaluación en los diferentes momentos de su desarrollo. En primer lugar, este trabajo parte de la concepción de la comprensión de la lectura en segunda lengua como un proceso interactivo, por medio del cuál el lector reconstruye o recrea el texto en su mente, como afirma Nuttall “... *a careful reader should be able to reconstruct the assumptions on which the writing is based.*”²⁷ El lector debe leer hábilmente para hacer las inferencias correctas de lo que el autor del texto quiere decir, para lograrlo él debe elegir las palabras, seleccionar los hechos, organizar los materiales, de tal forma que entienda el mensaje del autor.

En segundo lugar, el Colegio de Bachilleres, considera la comprensión de lectura en segunda lengua (Inglés) como una forma de comunicación en la que participa un emisor (autor), un código (el sistema lingüístico), un canal (periódico, revista, libro) y un contexto. Esta forma de comunicación es esencialmente visual y en el contexto del Colegio de Bachilleres preponderantemente escrita, ya que los alumnos contestan preguntas cuyas respuestas se deben extraer del texto.

De acuerdo con estas características la forma de trabajar en clase y los materiales de lectura (antologías elaboradas por los propios profesores Colegio del Bachilleres) deben presentarse como parte de un proceso de comunicación muy especial; donde el lector en su primer contacto con el material predice, anticipa y formula hipótesis acerca de su posible contenido. Después el lector busca en el texto confirmar o descartar lo que previamente había supuesto, con lo cual cierra una etapa e inicia otra con nuevas predicciones. De este modo, el lector alcanza poco a poco su objetivo principal: extraer información del texto como se corrobora en la siguiente definición de la lectura, propuesta por Nuttall “*its main purpose is the extraction of meaning from writing*”.²⁸

²⁷Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, p.11.

²⁸*Ibid.*, p. 4.

II.1.1. Proceso interactivo (*top-down / bottom-up*)

En el enfoque interactivo de lectura en segunda lengua propuesto por Patricia Carrell se utilizan dos tipos de estrategias para procesar la información:

1. Estrategias descendentes (*Top down*)
2. Estrategias ascendentes (*Bottom up*)

Carrell aclara que en las estrategias descendentes (*top down*) el lector utiliza sus conocimientos generales (*schemata*), del discurso y del texto para hacer inferencias, posteriormente busca la información en el texto que le permita desechar o confirmar estas inferencias:

*Comprehending a text is an interactive process between the reader's background knowledge and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate the textual material to one's own knowledge.*²⁹

Mientras mayor sea el conocimiento general del lector mejor será su comprensión del texto. De acuerdo con lo anterior, Carrell establece que los problemas aparentes de lectura de algunos alumnos podrían deberse a problemas de conocimiento general insuficiente. Esto se debe a que los esquemas podrían ser defectuosos, incompletos o erróneos. En este sentido, los problemas de conocimiento general que afectan el proceso de lectura de los alumnos de primer ingreso del Colegio de Bachilleres están relacionados principalmente con el desconocimiento del uso y propósito de los elementos tipográficos, como se les conoce en la institución, entre ellos el tipo de letra, los signos de puntuación, el título, el o los subtítulos y de los elementos icónicos (imágenes, mapas, gráficas, logotipos), los cuales no son explotados por los alumnos ni siquiera en su lengua materna, ya que no están acostumbrados a establecer relaciones entre estos elementos.

Otro factor que obstaculiza una lectura eficiente, en la mayoría de nuestros estudiantes, es el pobre manejo de la gramática de su lengua materna, lo cual no ayuda a tener bases sólidas para iniciar el proceso de lectura de una segunda lengua. También es necesario señalar que los estudiantes no son buenos lectores en español, pues un 90% de ellos sólo lee de manera muy superficial y por obligación el material didáctico de algunas asignaturas, lo que reduce su conocimiento de los diferentes tipos de textos, sus propósitos y sus características.

²⁹ Carrell, Patricia. *et al.*, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, p. 76.

Para solucionar esto, Carrell sugiere experimentar con una gran variedad de actividades de pre-lectura como: conferencias, películas, diapositivas, prácticas de campo, obras de teatro, ejercicios donde los lectores se familiaricen con diferentes tipos de textos. Para poner en práctica algunas de estas sugerencias en el salón de clase, por ejemplo, en la fase antes de la lectura, donde se activan los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema a tratar, normalmente uso folletos, periódicos y revistas escritos en inglés, además información de internet. En muchas ocasiones también las actividades que los estudiantes realizan en otras materias (prácticas de campo, asistencia a obras de teatro, reseñas de películas) nos sirven de apoyo para nuestra clase, tanto para activar conocimientos como para consolidar la información extraída de un texto; ya que por la misma naturaleza de la materia, al pertenecer al campo de la comunicación, puede y debe estar relacionada con las otras disciplinas que conforman el currículo de la institución.

En las estrategias ascendentes (*bottom up*) el lector utiliza las unidades de información más pequeñas que aparecen en el texto: letras, sílabas, palabras, frases, oraciones; y por último, conceptos, ideas y proposiciones generales. Carrell señala el papel esencial que juega la gramática tanto en la lectura de la lengua materna como en una segunda lengua. Los lectores de una segunda lengua necesitan conocer algunas estructuras (elementos de cohesión: sustitución, elipsis, conjunciones, cohesión léxica) necesarias para poder comprender textos.

poor readers are encouraged to expand their vocabularies and to gain greater control over complex syntactic structures in order to improve reading comprehension. Indeed, some reading problems are related to such language skill deficiencies.³⁰

Un elemento esencial de esta estrategia es el vocabulario y, con él el reconocimiento de palabras. Este modelo interactivo sitúa al vocabulario en un papel importante junto con el contexto. De acuerdo con esta autora la enseñanza de vocabulario previa a la lectura, que tiene por objetivo mejorar la comprensión de un texto, tendrá éxito si el vocabulario que se enseña se refiere a palabras claves en el texto. Como señala el programa, la estrategia de vocabulario que trabajo con los alumnos en la primera unidad del curso es la identificación y subrayado de cognados, palabras conocidas y palabras relevantes en un texto.

³⁰ *Ibid.*, p. 82.

Así, según Carrell tanto las estrategias ascendentes (*bottom up*) como descendentes (*top down*) deben desarrollarse en un curso de comprensión de lectura en segunda lengua. Los dos tipos de estrategias deben desarrollarse de manera simultánea pues ambos contribuyen a la comprensión.

II.1.2. Las fases de la lectura

Primera fase: antes de la lectura

La finalidad de esta fase es la de propiciar en el estudiante la activación de los conocimientos previos; establecer un propósito de lectura; realizar predicciones sobre el contenido del texto y formular una idea general acerca de éste. Esta fase es de gran importancia ya que permite activar los conocimientos previos del alumno respecto al tema a tratar y también le ayuda a entender más y mejor el contenido, como lo afirma Barnett en la siguiente cita:

*Foreign and second language readers who already have or are given appropriate background about a reading passage understand and recall more of the passage than subjects with less background knowledge, whether that knowledge is cultural or not*³¹

Existen diferentes tipos de ejercicios o formas de propiciar la activación de conocimientos previos como por ejemplo: los ejercicios de predicción sin texto (proporcionados al alumno antes de enfrentarlo al texto con el que va a trabajar); preguntas directas (dirigidas a los aspectos que le servirán al alumno al buscar información específica); predicción con texto (aquí, el profesor debe propiciar en el alumno el reconocimiento de determinados aspectos del texto: título, subtítulo, imágenes, tipos de letras si es que son identificables y se relacionan con el tema central). Para lograr este objetivo las características del texto son determinantes, pues dicho texto debe tener una riqueza de elementos icónicos (imágenes, diagramas, mapas, fotografías) y tipográficos (cursivas, negritas, tipos de letras, mayúsculas) que favorezcan un buen acercamiento al contenido especialmente en el nivel LAE (Inglés) I.

³¹Marva A. Barnett, *More than Meets the Eye*, p. 44.

Segunda fase: durante la lectura

De acuerdo con la estructuración de los contenidos del programa de la asignatura, una primera interpretación del texto tiene lugar cuando el alumno aplica estrategias de predicción con o sin texto, para después verificar sus predicciones en éste; es aquí cuando inicia la segunda fase.

Durante la lectura, las estrategias que emplea el alumno se dirigen a la solución de problemas de interpretación a nivel de palabras, frases, enunciados; relaciones entre éstos y el texto de manera global, siempre tomando en consideración los objetivos de lectura planteados. Aunque a un nivel muy elemental, es importante que el estudiante tome conciencia de las estrategias que ha aprendido, cómo y cuándo las puede usar frente a un texto; que realice búsqueda de información específica (*scanning*) y lectura global (*skimming*).

Tercera fase: después de la lectura

El objetivo de los ejercicios de esta fase está vinculado al objetivo de la lectura, el cual fue establecido por el profesor de acuerdo con el tema del texto y los contenidos del programa a enseñar. En general los ejercicios cumplen dos objetivos: el primero es ejercitar determinada estrategia o habilidad y el otro es acercar al alumno a la comprensión del texto de manera global. Una forma de hacer consciente al alumno de todo este proceso es mencionar cuál es la finalidad de resolver los ejercicios y unirla con el propósito de la lectura. El proceso de la resolución de ejercicios tiene por objeto la aplicación de una estrategia de lectura que a su vez lo llevará al objetivo final (la comprensión del texto dentro del propósito de lectura), como lo advierte Barnett “*adequate reader comprehension should proceed, as much as possible, from productive application of pertinent reading strategies.*”³² Es decir, en esta fase se confirma que mediante la aplicación de estrategias, el alumno alcanza cierto nivel de comprensión (enmarcado por los objetivos) y que ese nivel se demuestra en ejercicios como: preguntas abiertas, esquemas, resúmenes, discusiones abiertas y/o dirigidas.

³²M. A. Barnett, *op. cit.*, p. 35.

Fase de consolidación (*follow-up*)

Esta fase se alcanza cuando el alumno logra transferir a otras lecturas las habilidades y estrategias que ejercitó y aplicó en determinado texto, y es entonces cuando se está hablando de consolidación. Se espera y es posible que las actividades de consolidación se lleven a cabo en la vida cotidiana de los estudiantes, por ejemplo, al seleccionar un artículo, al hojear un periódico o revista o al leer textos académicos de otras asignaturas. Pero dónde sin lugar a duda se deben propiciar las actividades de consolidación es en la clase de comprensión de lectura, mediante el proceso de transferencia de estrategias a lecturas posteriores, como señala Barnett: “*strategy transfer an skill integration are the essence of a productive follow up phase*”³³

II.2. Evaluación

La evaluación es de gran importancia en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una acción que debe estar presente a lo largo del mismo, y que permite reunir en forma sistemática información para la toma de decisiones. La información que se obtiene de la evaluación debe aportar referentes para: identificar el dominio que tiene el estudiante con respecto a los requisitos necesarios para alcanzar los aprendizajes planteados en el programa de la asignatura; conocer el nivel de avance que el alumno va logrando a lo largo del curso; estar al tanto de la eficacia de la metodología empleada, para en su caso, hacer los ajustes de procedimientos necesarios; además de valorar el aprendizaje alcanzado por cada estudiante al finalizar el semestre para asignar una calificación.

Para Frida Díaz-Barriga la evaluación es “una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso.”³⁴ Y afirma que sin la actividad evaluativa, le costaría mucho trabajo a los profesores e instituciones conocer los resultados y la eficiencia del quehacer docente y de la efectividad de los procedimientos de enseñanza utilizados; tampoco se tendrían argumentos suficientes para proponer cambios o mejoras prácticamente en ningún aspecto del ámbito escolar.

³³ *Ibid.*, p. 140.

³⁴ Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 352.

En este sentido, el modelo educativo del Colegio de Bachilleres señala que para que la evaluación sea un instrumento que fundamente la toma de decisiones debe observar los siguientes criterios: “ser útil (mostrar el provecho que ésta puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje); ser válida (puntualizar su pertinencia en relación con los propósitos de la enseñanza); ser oportuna (se debe tener a tiempo para poder tomar decisiones); ser confiable (asegurar que las formas y medios arrojen la información con exactitud y precisión)”³⁵

Para evaluar el idioma inglés se usan dos conceptos “*evaluation*” y “*testing*” que en español se expresan con una sola palabra “evaluación”. Sin embargo la diferencia de estos dos términos en inglés es muy importante. La noción “*evaluation*” es un concepto mucho más general que el de “*testing*”. El concepto “*testing*” se lleva a cabo normalmente a través de un examen, el cual está diseñado con un propósito específico, mientras que en el concepto “*evaluation*” éste puede llegar a ser espontáneo y flexible en su aplicación. Un examen, en la mayoría de los casos, consiste en uno o más ejercicios o tareas con un objetivo bien definido, en tanto que para la evaluación del aprendizaje se pueden aplicar exámenes además de otras opciones como la participación en clase, evaluaciones formativas, tareas y proyectos; a esta forma de evaluación se le conoce como “*continuous assessment*”.

Como se puede apreciar, el aspecto esencial de la evaluación en un curso de idiomas es el de proporcionar toda la información confiable y relevante de su efectividad, y ésta no tiene que ser exclusivamente cuantitativa (pruebas) una descripción verbal y/o escrita, la elaboración de un gráfico con la información más importante de un texto, el desempeño del alumno en las diferentes fases de la lectura (en el caso de un curso de comprensión de lectura) pueden proveer la información necesaria para evaluar a un estudiante, tanto como se puede hacer a través de la aplicación de un examen formal.

Al respecto Bachman asevera que para llevar a cabo una evaluación no siempre es necesario aplicar un examen formal “*Evaluation, therefore, does not necessarily entail testing.*”³⁶

³⁵ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, p. 23.

³⁶ Lyle F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, p. 22.

Cuando la evaluación del aprendizaje está basada en la participación en clase, exámenes de autoevaluación, tareas y proyectos en lugar de únicamente en el examen formal a ésta se le conoce como “*assessment*” o “*continuous assessment*” Sin embargo los exámenes continúan siendo el principal instrumento de evaluación del aprendizaje en la mayoría de las instituciones educativas..

Para Bachman el examen es “... *a measurement instrument designed to elicit a specific sample of an individual’s behavior.*”³⁷ Y, por ser un tipo de medición, el examen arroja evidencias de las habilidades individuales de acuerdo a ciertos procedimientos, y tiene una característica que lo distingue de otros tipos de medición o evaluación, y es que está diseñado para obtener una prueba específica de cierto comportamiento.

II.2.1. Evaluación de comprensión de la lectura

Ante la pregunta, que sin duda todo profesor de idiomas se ha hecho en algún momento, “¿cómo evaluar la comprensión de lectura?” Charles Alderson sostiene que no existe una gran diferencia en el diseño de material para la enseñanza y para la evaluación, por lo que cualquier ejercicio cuyo propósito sea promover la lectura potencialmente puede ser un reactivo de examen con algunos ajustes:

*Teachers often feel that they do not know how to test reading. It might help them if they realized that the difference between testing and teaching is not as great as people believe ... How to test reading? Can be found in materials that deal with the teaching of reading.*³⁸

En un curso de comprensión de lectura en inglés el objetivo principal es ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades de lectura. Esto implica reciclar constantemente el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de actividades que se planean, variar- en lo posible- el tipo de textos y así poder guiar a los estudiantes a desarrollar capacidades que le permitan extraer información a nivel básico de textos auténticos escritos en inglés. Por lo tanto en la elaboración de exámenes de esta habilidad los profesores debemos preocuparnos por diseñar

³⁷ L.F. Bachman, *op. cit.*, p. 20.

³⁸ Charles Alderson, “*The Testing of reading*” en Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, p. 212.

reactivos que puedan mostrar si los alumnos, sin apoyo del profesor, pueden leer y extraer información de textos similares a los trabajados en la clase, y al mismo tiempo evaluar las habilidades que se le enseñaron durante el curso.

Esto se puede llevar a cabo en dos niveles diferentes de análisis, como afirma Arthur Hughes. Un nivel se refiere a las habilidades macro “*as macro-skills, directly related either to needs or to course objectives*”³⁹ y ejemplos de ellas son la localización de información específica (*scanning*); obtener la idea general del texto (*skimming*); identificar las diferentes etapas de una argumentación y la identificación de los ejemplos presentados que apoyan un argumento. El otro nivel se conoce como “*micro-skills*” y se ocupa de la identificación de los referentes de pronombres; inferir el significado de vocabulario a partir del contexto; reconocer la introducción, desarrollo y conclusión de ideas. Hughes recomienda no perder de vista que las llamadas “micro habilidades” se enseñan no como un fin, sino como un medio que permita mejorar o alcanzar las “macro habilidades”, que son las directamente relacionadas con la habilidad lectora.

II.2.2. Evaluación sugerida por la institución

En el programa de la asignatura LAE (Inglés) I se enuncia lo que el alumno deberá saber y saber hacer como resultado de haber cursado la materia, así como también la forma en que dicho aprendizaje será evaluado. Se presenta una serie de sugerencias de evaluación que indican cuales son los aprendizajes (por ejemplo, la habilidad para expresar en español las ideas generales de un texto escrito en inglés) que deberán ser tomados como referentes para las evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa, así como los indicadores, situaciones o medios que pueden ser usados.

³⁹Arthur Hughes, *Testing for Language Teachers*, p. 108.

Evaluación diagnóstica

Frida Díaz-Barriga define a este tipo de evaluación como: “aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que ésta sea.”⁴⁰ y la clasifica en dos tipos: inicial y puntual. La evaluación diagnóstica inicial es la que se aplica en el colegio, ya que se pretende detectar sí los alumnos antes de iniciar el semestre poseen o no las habilidades para entender lo que se les presentará en el mismo.

Como consecuencia de la aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica uno de los dos resultados que se pueden obtener es el número de alumnos que no poseen las aptitudes mínimas necesarias para iniciar con éxito el semestre. Por lo cual se pueden tomar medidas como: proponer actividades, ejercicios de recuperación y práctica de las carencias que muestren los estudiantes. La autora menciona otra importante implicación de este tipo de evaluación la cual se refiere a “la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos.”⁴¹

Es necesario que el profesor identifique los conocimientos previos pertinentes (los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos) que poseen los alumnos y activarlos para que, cuando sea necesario, sean recuperados e incorporados intencionalmente en el proceso de enseñanza, y así establecer relaciones significativas con la nueva información.

En cuanto a esta forma de evaluación, el programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I sugiere **qué** evaluar:

detectar el dominio de las habilidades de predicción, vocabulario y comprensión general de lectura que el alumno maneja en su lengua materna y prever la posibilidad de extrapolación a la lengua adicional. También identificar las estrategias que los estudiantes usan para conocer significados desconocidos en su lengua.

cómo evaluar:

mediante una lectura de comprensión en un texto en español que permita valorar las habilidades de lectura que el estudiante tiene.⁴²

⁴⁰ Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p. 396.

⁴¹ *Ibid.*, p. 398.

⁴² *Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I*, p. 18.

El objetivo de este tipo de evaluación en el programa es detectar cuáles son las estrategias de lectura que el alumno de nuevo ingreso ya maneja, y su posible transferencia en las actividades de la clase de comprensión de lectura en segunda lengua, ya que en este momento del ciclo de enseñanza-aprendizaje es importante identificar cuales son sus habilidades lectoras.

Evaluación formativa

Frida Díaz-Barriga afirma que la evaluación formativa tiene como propósito valorar los avances y las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje, considerando que es una actividad continua de reestructuraciones hechas por los alumnos. Por lo anterior, lo más importante en esta modalidad es comprender el proceso, supervisarlos e identificar los obstáculos o fallas que se pueden presentar; además de proponer las acciones necesarias para remediar dichos obstáculos. También explica que la finalidad de esta forma de evaluación es “estrictamente pedagógica: regula el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar y/o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos.”⁴³ Por sus características antes mencionadas, en la evaluación formativa los errores cometidos por los estudiantes, en lugar de ser sancionados, son valorados ya que ponen al descubierto qué tanto ha aprendido el estudiante y qué estrategias ha usado para alcanzar o no los objetivos propuestos en el programa.

Asimismo en esta evaluación existe el interés por enfatizar y señalar los aciertos y los logros que los alumnos van alcanzando en el proceso de aprendizaje, porque se considera que esto consolida el aprendizaje y le da al alumno la oportunidad de saber qué criterios se están usando para valorar el aprendizaje, e idealmente podría aprender estos criterios y aplicarlos posteriormente.

Díaz-Barriga señala que existen tres modalidades de evaluación formativa: regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva. Es la regulación interactiva la que se aplica en el Colegio de Bachilleres ya que se considera que está integrada en el acto de enseñanza, y que por medio de intercambios comunicativos que ocurren entre docente y

⁴³ Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p. 406.

alumnos, y las estrategias de enseñanza (preguntas insertadas, resúmenes, mapas y redes conceptuales) que usan los profesores en el aula, es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos.

En este sentido, la institución propone su aplicación de manera permanente durante el curso (forma continua) sin perder de vista que basándose en ella se tendrán fundamentos para ajustar, si así se requiere, las estrategias de enseñanza, el material didáctico y la forma de trabajo en el aula. La evaluación sugerida por el programa para la Unidad 1 “Introducción a los Textos” de la materia LAE (Inglés) I indica evaluar “la manera como el estudiante describe (en español) el tema de un texto escrito en inglés, a partir de la revisión de las imágenes, título, subtítulo y distribución del texto.”⁴⁴, mediante un cuestionario sobre el tema de un texto que contenga esos elementos sin utilizar diccionario y con un tiempo determinado, al terminar el primer tema.

También en esta primera unidad se menciona la identificación de cognados y de los términos que se repiten, para poder inferir el tema del texto y corroborar la primera predicción hecha con base sólo en imágenes, título y subtítulo, pues a través de los cognados y palabras que se repiten se puede confirmar o desechar esa primera predicción.

Respecto a la evaluación formativa de la Unidad 2 “Elementos sintácticos y semánticos”, el programa aconseja evaluar “la manera como el estudiante identifica en el texto, los sustantivos y los adjetivos así como su inversión; el sujeto, verbo y complemento; los tiempos presente y pasado simple así como la voz pasiva en presente y pasado; los verbos modales (*must, have to, can, could, may, should*)”⁴⁵, utilizando enunciados simples extraídos del texto que contengan estos elementos, y se puede evaluar durante o después de cada clase y/o al finalizar cada tema. Para llevar a cabo este objetivo los profesores elaboramos una serie de instrumentos en los que se le muestran ejercicios que contengan contenidos que presentan dificultad en clase, y que al mismo tiempo este ejercicio tenga un formato similar al de la evaluación sumativa.

⁴⁴ Programa de la asignatura..., p. 18.

⁴⁵ Ibid., p. 25.

Para la evaluación formativa de la Unidad 3 “Introducción a la cohesión” se propone evaluar “si el alumno reconoce las relaciones que se establecen entre las ideas generales del texto a través de la identificación de elementos básicos de cohesión”⁴⁶; formular preguntas con respecto a cuál es el tipo de relación que se establece entre ellas, al concluir el tema. Además que ayude a evaluar si el alumno localiza información específica y presenta una organización de ideas; esto se puede lograr seleccionando una serie de preguntas para comprender la organización de un texto y su posible síntesis, al finalizar el tema.

Evaluación sumativa.

Como lo expresa Frida Díaz-Barriga, la evaluación sumativa “es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera.”⁴⁷ y su finalidad principal es verificar el grado en que los objetivos educativos han sido alcanzados. Esta evaluación provee información que permite valorar el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizará, y que generalmente deriva en una calificación (aprobatória o reprobatoria), título, acreditación o certificación. Es así cómo a través de la evaluación sumativa el docente puede identificar el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en cuanto a los aprendizajes establecidos en el programa.

Díaz-Barriga señala igualmente que se debe enfatizar que este tipo de evaluación tiene otro sentido diferente al de acreditación (con el que comúnmente se le asocia), y es el de avalar que un estudiante tiene la capacidad necesaria para acceder a otros niveles educativos, o que éste tiene una habilidad de tipo técnico o profesional.

El programa de la asignatura sugiere que en la evaluación sumativa de la unidad 1 se valore la habilidad que muestra el alumno para expresar, en español, las ideas generales de un texto escrito en inglés. Además de que el alumno deberá mostrar el nivel de conocimientos y uso de estrategias vistas en clase. Esta evaluación se llevará a cabo al finalizar la unidad.

Para la evaluación de la segunda unidad se propone revisar la habilidad que el alumno muestra para comprender la organización de los enunciados, y las partes que los componen (sujeto, verbo y complemento), mediante la lectura de textos auténticos; reconociendo en él los tiempos verbales y verbos modales estudiados.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁷ Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p. 413.

Y finalmente para la Unidad 3 se aconseja evaluar la habilidad del estudiante para expresar, en español, ideas principales del texto, utilizando elementos básicos de cohesión (pronombres, adjetivos y conectores), a través de la elaboración de un párrafo que contenga de manera breve y coherente las ideas principales del texto, al término de la unidad.

II.3. Exámenes

Frida Díaz-Barriga propone una clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación en relación al grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, las agrupa en: técnicas de evaluación informal (observación de las actividades realizadas por los alumnos, exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase); técnicas semiformales (trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, tareas y trabajos realizados fuera de clase, evaluación de portafolios) y técnicas formales (pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluación de desempeño).

Díaz-Barriga define a los típicos exámenes escolares como “aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices.”⁴⁸ Menciona que en su elaboración deben contener un nivel satisfactorio de validez (que los instrumentos sirvan para valorar aquello para lo cual han sido construidos) y de confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares). Así mismo establece que los exámenes pueden ser de dos tipos: los estandarizados (los elaboran los especialistas en evaluación) y los realizados por los profesores según las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y que a su vez, estas dos modalidades de exámenes coinciden con dos tipos de interpretaciones: las basadas en normas o criterios (similares a las pruebas psicométricas estandarizadas) y la evaluación criterial (compara el desempeño de los alumnos con ciertos criterios diseñados con anterioridad, generalmente plasmados en los objetivos educativos).

Basándose en lo anterior, la autora recomienda los instrumentos de evaluación criterial pues considera que éstos ayudan a estimar el lugar de un estudiante en relación con un contenido (procedimental, conceptual) previamente definido, evitando así los efectos de comparaciones entre alumnos –utilizadas en la evaluación referida a normas-, ya que éstas pueden afectar la autoestima, las expectativas o las metas de los alumnos.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 379.

II.3.1. Exámenes de comprensión de lectura

Para la elaboración de un instrumento de evaluación de un curso de comprensión de lectura de lengua extranjera se deben considerar los siguientes puntos expuestos por autores que se especializan en esta habilidad, buscando así validar las características de los exámenes que se elaboran. Concretamente, en los exámenes que se elaboran y aplican en la asignatura LAE (Inglés) I en el Colegio de Bachilleres, a diferencia de otras instituciones, las preguntas se formulan en español basándose en la propuesta de Alderson y Bachman, en el sentido de que preguntar en lengua meta (en nuestro caso español) reduce la ansiedad en los alumnos, ya que es más fácil para ellos leer las preguntas en su lengua materna que leerlas en inglés, lo que implicaría un doble esfuerzo.

En cuanto a las preguntas que se formulan, éstas deben guiar a los alumnos para que realicen actividades de microprocesamiento (reconocimiento de palabras, inferencia, organizar los significados en proposiciones) y macroprocesamiento (extraer el significado global, jerarquización de ideas) para comprender un texto.

Frida Díaz-Barriga señala que la macroestructura es una especie de breve representación de lo más esencial de un texto. “Algo así como la conjunción de las ideas (explícitas o implícitas) más importantes que se incluyen en el texto.”⁴⁹ Regularmente en nuestros exámenes se utilizan preguntas textualmente explícitas, especialmente en este nivel, pues son más sencillas para los alumnos particularmente cuando apenas se están familiarizando con la lectura en inglés.

Acerca del uso del diccionario, Charles Alderson menciona el punto de vista de algunos autores que no están de acuerdo, ya que argumentan que a veces los diccionarios proporcionan aquello que se está tratando de evaluar y por eso no creen que sea adecuado que se use; por otro lado, agrega que los estudiantes más eficaces no lo usan. Por último, sostiene que permitir el uso del diccionario durante un examen sería como subestimar las habilidades lectoras de los estudiantes. A pesar de todo esto, acepta que permitir su uso es bastante común “*although it is quite common to allow students to consult dictionaries in tests.*”⁵⁰

⁴⁹ *Ibid.*, p. 278.

⁵⁰ Charles Alderson, *op. cit.*, p. 213.

Para el Colegio de Bachilleres, el uso del diccionario (bilingüe) no sólo es permitido en los exámenes, incluso en los extraordinarios, sino que en el programa de LAE (Inglés) II el uso del diccionario es parte de los objetivos del curso. El uso eficiente del diccionario para localizar el significado de una palabra durante una actividad de comprensión presupone que el lector posee cierta información sobre la palabra como la categoría gramatical de cada palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición), y el contexto en el que se encuentra.

Los objetivos del programa respecto a el uso del diccionario son: que el alumno aprenda a elegir entre los varios equivalentes en el diccionario, el que corresponde al contexto de la lectura –por ejemplo, *have, like-*; que comprenda la organización y funcionamiento de las entradas de un diccionario bilingüe, abreviaturas, pronunciación, ejemplos, otras expresiones con la palabra y otros usos, para que pueda localizar la información que busca o necesita.

Otro tema sobre la elaboración de exámenes que expone Alderson se refiere al tipo de texto que se emplea. Este autor menciona que se pueden utilizar una gran variedad de textos (revistas, periódicos, biografías, cartas, itinerarios) los cuales sólo deben cumplir un requisito: que sean similares (en dificultad, tipo y extensión) a los utilizados en clase. En cuanto a la dificultad de un texto, menciona que se debe considerar, por ejemplo, la dificultad lingüística, organización del texto, cohesión y coherencia y respecto al contenido, tomar en cuenta los conceptos que aparecen en el programa. También señala la importancia del tema del texto, el cual está relacionado directamente con los conocimientos previos del alumno, es decir, que el tema no sea completamente desconocido para ellos o que sea demasiado sencillo. De esta manera, de acuerdo con Alderson, se aseguran las mismas condiciones para todos los estudiantes, evitando beneficiar a quienes tengan más conocimientos de un tema en particular.

Para la selección de los textos, Alderson propone elegir una variedad de diferentes tipos de textos, al menos en aquellas evaluaciones donde no se espera que un tipo predomine.

El último requisito que se menciona es la extensión del texto, ya que ésta incide en el tiempo que les tomará a los alumnos leer el texto y contestar las preguntas. Alderson considera que la extensión adecuada es de una cuartilla o más, de lo contrario si el texto es demasiado breve

no se podrían evaluar actividades como: reconstruir relaciones entre ideas, extraer significado global, inferencia basada en la información contenida en el texto, como lo expresa en la siguiente cita, “*This argues for choosing at least some texts that are a page or more in length, to enable us to test these skills.*”⁵¹ Pero aunque Alderson propone que un texto de más de una cuartilla es adecuado, desde mi experiencia docente con los alumnos de primer semestre he observado que un texto de una cuartilla es en promedio lo que el estudiante puede trabajar de manera autónoma en un examen.

Actualmente en el Colegio de Bachilleres se reconoce que en la mayoría de los casos, la elaboración de instrumentos de evaluación de la comprensión de textos en segunda lengua, se lleva a cabo sin tomar en cuenta ningún elemento teórico de apoyo. Por lo tanto ahora se busca la legitimidad de la evaluación, es decir, que los exámenes se diseñen de acuerdo con las propuestas y las sugerencias de los especialistas en el área. Particularmente considero que se han tenido algunos avances al respecto, con la implementación del Proyecto de Práctica Educativa, donde los profesores recibimos, aunque de manera un tanto superficial, la información acerca de las características que debe tener un examen. Esto poco a poco se ve reflejado en las pruebas que la Academia de Inglés de cada plantel tiene en su banco de exámenes, donde se puede observar una diferencia entre los instrumentos elaborados por los docentes que participan en este proyecto y los que no lo hacen, sin perder de vista que como profesores, como academia y como institución todavía tenemos mucho que aprender.

II.3.2. Razones para aplicar un examen

Los tipos de exámenes utilizados para evaluar conocimientos dependen de los propósitos que se tengan en mente al hacerlos, la información que se busque recabar así como los destinatarios de la evaluación. En un curso de comprensión de lectura de un idioma extranjero, al igual que en uno de cuatro habilidades, es importante señalar las razones por las que se aplica un examen.

Charles Alderson establece cuatro razones por las que se aplica una prueba en un curso de comprensión de lectura: 1) para colocar a un alumno en el nivel o programa en una clase de

⁵¹ Charles Alderson, *op. cit.*, p. 221.

comprensión de textos; 2) para diagnosticar y conocer las necesidades, debilidades o fortalezas del estudiante; 3) para revisar el progreso del alumno frente a un objetivo ya trabajado; y 4) para verificar los logros alcanzados al finalizar un curso o programa.

Para Alderson el examen de progresos es relativamente informal, no muy extenso y requiere de poco tiempo para su elaboración y aplicación. Este instrumento proporciona información sobre si los alumnos han aprendido determinados contenidos en un período corto de tiempo. Aunque señala que sólo en un número limitado de contenidos se puede esperar que los estudiantes mejoren a corto plazo, por ejemplo, con algunas habilidades de inferencia. Normalmente en este tipo de examen se reportan altos puntajes o escalas, por lo que es muy útil para motivar a los estudiantes y mejorar el aprovechamiento, pues como dice el autor “*success breeds success*”.

El autor menciona que existen dos clases de estas pruebas: formativas y sumativas; en las primeras pruebas los resultados pueden ser utilizados para ajustar la dinámica del curso, cambiar el material de trabajo, incluir material de apoyo. Los exámenes sumativos proporcionan juicios que permiten decidir si el alumno ha aprendido o no. Debido a su importancia, estos exámenes, son por lo general cuidadosamente elaborados, son más largos y están basados en el programa pueden ser resultado del trabajo de uno o varios profesores y se aplican a uno o varios grupos.

A partir de la descripción y el análisis llevados a cabo en este capítulo, en el siguiente apartado presento una propuesta de exámenes sumativos de comprensión de lectura de lengua extranjera (Inglés) I para alumnos de primer semestre del Colegio de Bachilleres. También se muestran los ajustes y resultados de la aplicación de estos exámenes al grupo 143 en el Plantel 01 “El Rosario” turno vespertino.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE EXÁMENES

El motivo de esta propuesta de instrumentos de evaluación obedece a la necesidad de ampliar y actualizar el banco de exámenes de la Academia de Inglés del Plantel 1 “El Rosario” donde, si bien se dispone de exámenes para cada nivel de la asignatura, los exámenes no están actualizados y en muchos casos no cuentan con el mínimo sustento teórico en su elaboración.

En este banco de exámenes podemos encontrar instrumentos de evaluación elaborados sobre aspectos lingüísticos de manera aislada, por ejemplo, una sección de un examen de segundo semestre en donde se le pide al alumno:

“Completa los espacios con la forma correcta de los verbos en el paréntesis en el tiempo Pasado Simple”

Además dicha sección consta de oraciones que no tienen ninguna relación entre sí, lo que no es recomendable pues las actividades de comprensión de lectura siempre están ligadas a contenidos de lengua y al acto de leer. También existen exámenes diseñados hace bastante tiempo, cuyos temas han quedado fuera de contexto, por ejemplo, uno que habla de “lo más reciente en programas de computación, Windows 95”. Y aunque el programa de la asignatura marca que el objetivo general de cada semestre será el parámetro más importante para diseñar el instrumento de evaluación, se cuenta con reactivos e incluso exámenes completos donde no se puede establecer qué contenido(s) del programa se está evaluando.

Por lo anterior, el Colegio de Bachilleres en diferentes momentos ha impartido talleres para la formación de sus profesores en lo relativo a la evaluación de la comprensión de lectura, desafortunadamente estos talleres no han tenido mucho éxito principalmente por dos razones: la primera, por la poca preparación, en ocasiones, de algunos instructores; y la segunda, por la falta de interés en el tema por parte de los docentes, llegando incluso a no abrirse un taller por falta de participantes.

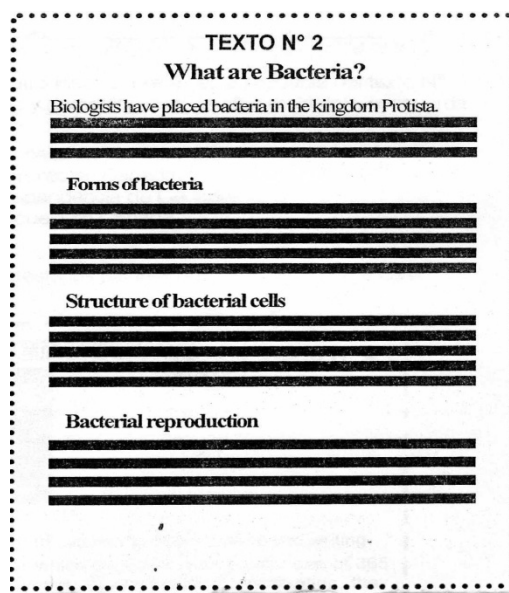
Con el objeto de evitar todo lo mencionado hasta el momento, estos exámenes a diferencia de los instrumentos antes mencionados, se fundamentan en criterios expuestos por especialistas como Charles Alderson, Christine Nuttall, John Heaton, Paul Davies, entre otros, quienes presentan explicaciones centradas en la evaluación de comprensión de lectura en lengua extranjera.

III.1. Contenido de un examen

Charles Alderson, como se dijo antes, afirma que el contenido de un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera se ve afectado por el propósito del mismo, como se puede apreciar en la siguiente cita: “*what one tests is crucially affected by what one is teaching.*”⁵² Y puesto que el autor sostiene que no hay una marcada diferencia entre el diseño de material para evaluar y el material para enseñar, cualquier ejercicio que intente promover la lectura puede convertirse en un reactivo de examen, por lo cual sugiere adaptar ejercicios utilizados en clase para ser parte de un examen.

Es una práctica muy común, afirma Alderson, que una vez que se decidió la habilidad (deducir el significado de palabras a través del contexto, entender información explícita en el texto, entender relaciones entre partes de un texto con la ayuda de elementos léxicos, cohesivos, conectivos; etc.) que se quiere evaluar se formulen preguntas, las cuales involucren dichas habilidades. De acuerdo con este principio, por ejemplo, se trabajó con el grupo 143 el objetivo 1.1.2 “La predicción del tema probable del texto a partir del título, subtítulo o primer enunciado” por lo que se evalúa este aprendizaje en el examen de la Unidad 1 con la pregunta:

“En el texto **n° 2** se ha sombreado gran parte de la información con excepción del título, los subtítulos y el primer enunciado. Basándote en estos elementos, ¿de qué crees que trata el texto?”



⁵² Charles Alderson, *op.cit.*, p. 219.

III.1.1. Confiabilidad (Reliability)

Según vimos en el capítulo II, Frida Díaz Barriga afirma que las pruebas de lápiz y papel son parte del concepto de aprendizaje en el salón de clase. En el mismo sentido, Ausubel señala que para que un examen tenga utilidad en la práctica educativa debe satisfacer los criterios de validez y confiabilidad, aunque el autor advierte que también deberán cumplir con las normas de representatividad, discriminabilidad y factibilidad.

Toda prueba eficaz, independientemente de que sea objetiva y estandarizada, por una parte, o informal y “hecha por el profesor”, por la otra, habrá de ser válida, confiable, representativa y factible, y también deberá discriminar de manera adecuada entre individuos o grupos de individuos sometidos a prueba.⁵³

La confiabilidad, dice Ausubel, explica la consistencia que una prueba tiene con respecto a sus componentes, a su estabilidad a través del tiempo (o a través de aplicaciones sucesivas), y al grado de su generalidad con respecto a otras pruebas que miden las mismas características.

Richards sostiene que todo instrumento de evaluación debe tener un grado satisfactorio de precisión o confiabilidad, en otras palabras, debe producir puntuaciones consistentes con él mismo: “*A test is said to be reliable if it gives the same results when it is given on different occasions or when it is used by different people.*”⁵⁴ Es decir, las características que distinguen a un examen confiable de uno que no lo es, son que éste presenta instrucciones claras, concretas y precisas; los ejercicios o actividades son similares a los que los alumnos realizan en clase; no presenta errores (faltas de ortografía, más de dos posibles respuestas correctas, entre otros); y se aplica en condiciones similares de tiempo, apoyo y control.

A continuación expongo un ejemplo de examen cuyas instrucciones presentan errores en cuanto a la localización de la información, lo cual genera confusión y desconfianza entre los alumnos y aplicadores. Se trata del Examen de Acreditación Especial 08-B (Noviembre 2008) Asignatura: Lengua Adicional al Español (Inglés) I (clave 103) Versión B, que desafortunadamente todavía se aplicó en este semestre en el Plantel 01 en ambos turnos.

⁵³ David Ausubel, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, pp. 521-522.

⁵⁴ Richards Jack C., et al., *Approaches and Methods in Language Teaching: comparing and evaluating methods, some suggestions*, p. 314.

Este examen consta de tres textos y a partir de su lectura el alumno debe contestar veinte preguntas, las cuales se formulan de manera seguida sin señalarle jamás al alumno que la próxima pregunta se contesta con la información del siguiente texto, por lo que el estudiante se pierde literalmente y no sabe de qué texto obtener la respuesta. Asimismo los tres textos están numerados como si fueran uno solo y mandan al alumno a buscar la información, por ejemplo, a la línea 151-157 mientras que el alumno encuentra la información correcta en las líneas 20-21 de ese texto específicamente. Por tal razón el examen se vuelve un caos a partir del segundo texto y de la pregunta nº 8.

Re-Revolutionizing Diabetes Treatment

I A medical break-through for the treatment of type II diabetes may be closer than you think. I'm not talking about a new drug therapy or an experimental surgical procedure. I'm talking about looking to the past to treat disease in the future. Natural, timehonored therapies are capable of "re-revolutionizing" the treatment of type II diabetes in the year 2000 and beyond.

II It's critical to note that two different illnesses go by the name of diabetes. Type I, which usually begins in childhood, occurs when the pancreas fails to produce insulin. Type II is genetic and is caused by the inability of insulin to do its job. In type I, the threat is high blood sugar levels. The threat in type II is high insulin levels. Unfortunately, as type II diabetes has become more widespread, the conventional method of treatment has become increasingly focused on insulin and other pharmacological options. But, these should be avoided at all costs -most type II diabetics already produce too much insulin.

III When I first met 13-year-old Kevin, for example, he had been diagnosed as a juvenile-onset diabetic, and his doctors insisted that he followed a low-fat, high-carbohydrate diet and take daily insulin injections. This strategy led to Kevin gaining more than 20 lb and feeling worse in general. I ran a battery of tests.

IV Surprisingly, Kevin's insulin level went up even more than it would in someone without diabetes. He was obviously a very young adult-onset diabetic who had been misdiagnosed.

V I had Kevin stop taking injections immediately and placed him on a low-carbohydrate diet and nutritional supplements. After making these changes, Kevin's blood sugar level was a normal 95 -it has never gone up since. The weight has melted away, and he feels rejuvenated. There is no doubt in my mind that if Kevin had continued to follow the advice of his former physicians, he would have become a lifelong type II diabetic.

Cases of such misdiagnosis are not uncommon. Unfortunately, the majority of mainstream physicians believe that important diagnostic tools like the glucose-tolerance test (GTT) are worthless. The opposite is true. The five-hour GTT is a reliable way to see how your body reacts to sugar -not only how high your blood sugar rises, but how much insulin it releases in response.



Pioneering physician Robert C. Atkins, M.D., discusses his holistic treatment plan for type II diabetes - a strategy that controls' blood sugar and insulin without drugs.

VI Just about anyone with type II diabetes who has a normal or higher-than-normal insulin output can control insulin and blood sugar levels. It's doable, I'd say, in about 90% of cases. Here's my two-punch counteroffensive: First, bypass the whole mechanism of insulin resistance by restricting foods that elevate blood sugar and provoke insulin's release -in a word: carbohydrates, especially sugar and other refined versions. Second, take the nutrients or medications that assist insulin and overcome your cells' resistance to it. Helpful nutrients are: alpha lipoic acid (200 to 400 mg); chromium, picolinate or polycolinate forms (400 to 800 mcg); CoQ10 (60 to 120 mg); magnesium (300 to 600 mg); manganese (25 to 50 mg); selenium (100 to 200 mcg); vanadium, or vanadyil sulfate (20 to 40 mg); and zinc (30 to 60 mg).

VII At the Atkins Center, most of the insulin-taking type II diabetics that we treat are able to eventually cast aside their needles and control high blood sugar better than they would with daily injections.

(August 1999, *Let's Live*.)

8. ¿Qué se debe pasar por alto en el primer golpe contraofensivo del Dr. Atkins (l. 151-157)?

- A) Lo que provoque la liberación de insulina
- B) La restricción de la comida
- C) Los carbohidratos y grasa
- D) El mecanismo de resistencia a la insulina

9. ¿Qué tipo de suplementos le dio el Dr. Atkins a Kevin (l. 97-99)?

- A) Bajos en carbohidratos
- B) Nutritivos
- C) Bajos en grasas
- D) Nutricionales

10. ..., el método convencional se ha enfocado cada vez más en la insulina y _____ (l. 45-54) ..., the conventional method of treatment has become increasingly focused on insulin and other pharmacological options.

- A) otras opciones farmacológicas
- B) otros fármacos opcionales
- C) otras farmacológicamente opcionales
- D) otros fármacos optativos

11. ¿Qué hace el Dr. Robert Atkins en este artículo (subtítulo)?

- A) Habla sobre los diferentes tipos de diabetes
- B) Discute una estrategia de control de grasas
- C) Habla sobre sus pacientes diabéticos tipo II
- D) Discute su plan de tratamiento holístico

12. Pero éstas _____ a cualquier costo (l. 54-56)
But, these _____ should be avoided _____ at all costs

- A) deberían ser evitadas
- B) podrían ser evitadas
- C) deben evitarse
- D) se deben evitar

13. ¿Qué ideas une "for example" (l. 62-63)?

- A) Cuando el Dr. Atkins conoció - a Kevin de 13 años
- B) Kevin de 13 años - él ha sido diagnosticado como un diabético juvenil
- C) Había sido diagnosticado como un diabético juvenil - sus doctores le dieron una dieta alta en carbohidratos y baja en grasas
- D) A los diabéticos tipo II se les receta erróneamente insulina y otros fármacos - Kevin de 13 años

NOTA: Las acotaciones y/o correcciones que se observan en esta página las realicé para encontrar la información correcta y calificar el examen.

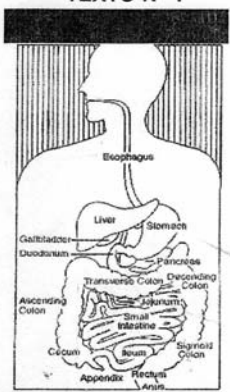
La Evaluación sumativa de la Unidad 1 “Introducción a los Textos” de la Asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I como parte del Proyecto Práctica Educativa Semestre 2007-A y que presento como propuesta de evaluación fue aplicado y revisado para detectar posibles errores en su elaboración, y en su momento corregido; por lo que los alumnos y/o aplicadores encuentran la respuesta en los textos y párrafos en los que se indica.

PROYECTO: PRÁCTICA EDUCATIVA SEMESTRE 2007-A

Reactivos para Primer Examen Parcial de Lengua Adicional al Español I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Observa y lee los siguientes textos, después contesta los planteamientos que se presentan.

TEXTO N° 1



TEXTO N° 2

What are Bacteria?

Biologists have placed bacteria in the kingdom Protista.

Forms of bacteria

Structure of bacterial cells

Bacterial reproduction

TEXTO N° 3

Hertford House: An Alternative School

Hertford House is an alternative school with an excellent reputation, located in Toronto, Canada. We have about one hundred students, aged six to eighteen, and fifteen teachers. We aim to help children become independent and responsible adults.

Students here are free to choose what classes they take. We do not make students go to classes, and students who do not attend classes are not punished. Students normally study in class for five hours a day, four days a week...

High Tech in Ancient Mexico

Texto N° 4



Maya observatory at Chichén Itzá

- I** Prehispanic astronomy was tied to development of calendars, mathematics and writing.
- II** The Maya used a 260-day ceremonial calendar which permuted with a solar one of 365 days, to produce a "calendar round" of 52 years. By astronomical observation, they intermixed the cycles of the moon, Venus, Mars and maybe Jupiter with their ceremonial and solar calendars. They worked out tables to predict eclipses and probably had a zodiacal system.
- III** The Maya built observatories or had lookout positions on their temples. Cross sticks and notches in the stone parapets served as sighting lines.
- IV** In the Dresde Codex, one of the very few surviving Maya documents, tables give 69 dates on which solar eclipses should occur over a span of 405 lunar cycles, totaling 11,960 days or nearly 33 years.
- V** These calculations represent an immense feat. A Maya astronomer, in the course of a working life of 30 years, might observe at most a dozen solar eclipses. In the same period, he might site about 20 of the simultaneous risings of the sun and Venus necessary to calculate a Venus "year," the time between such risings, of 584 days. (The actual period is 583.92 days, so the Maya calculations were very close.)

www.mysteriousplaces.com

COLEGIO DE BACHILLERES
Plantel No 1 "El Rosario"
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL 1
EVALUACIÓN SUMATIVA 1
UNIDAD 1 "Introducción a los textos"

Profesora: Laura García López

Alumno: Vera Sanchez Troy Alejandro

Turno: Vespertino Grupo: 143

Calificación 8
16 aciertos

PROPÓSITO: La presente prueba objetiva evaluará tus conocimientos adquiridos durante la primera parte del curso de LAE 1 (Inglés 1)

INSTRUCCIONES: Observa y lee los siguientes textos, después contesta los planteamientos que se presentan.

PEO7A-103-001. En el texto No 1 la información escrita se ha sombreado. Basándote únicamente en la ilustración, ¿de qué crees que trata el texto?

De como esta constituido el cuerpo humano

1. ¿Quién es el lector probable de este texto?

para todos en particular estudiantes en medicina

2. Qué asociación puedes hacer entre las palabras *Biologist* y *bacteria*

bacteria biológica

PEO7A-103-002. En el texto No 2 se ha sombreado gran parte de la información con excepción del título, los subtítulos y el primer enunciado. Basándote en estos elementos, ¿de qué crees que trata el texto?

habla de la bacteria; como se reproduce y su estructura

3. ¿Qué tipo de texto es el No 2?

Científico

4. d La palabra "*Biologists*" se interpreta en español como:

- a) biología
- b) biológicamente
- c) biólogo
- d) biólogos

III.1.2. Validez

La validez de una prueba, advierte Ausubel, se refiere al grado en que mide lo que pretende medir, como se mencionó con anterioridad. Existen diferentes tipos de validez: de contenido, concurrente, predictiva, de construcción. “Una buena prueba se caracteriza cuando menos por uno de ellos y lo mejor sería que lo estuviese por varios.”⁵⁵

La validez de contenido es una forma de validez de aspecto/formato que se supone deben tener las pruebas psicológicas y educativas, por ejemplo, señala Ausubel, de una prueba de aprovechamiento puede decirse que es válida en el aspecto de las cosas si contiene una muestra adecuada y representativa de reactivos, tanto en términos de los conocimientos específicos que se propone medir como de las clases de capacidades que supuestamente refleja tal conocimiento. Por ejemplo, en cuanto a la validez de contenido de los exámenes aquí propuestos fue necesario llenar un formato para cada examen donde se registró el número de aprendizaje tomado del programa de la asignatura y señalar el número del reactivo que lo evalúa en el examen.

III. REACTIVOS INCORPORADOS POR LOS PROFESORES		
Número del reactivo en el examen	Número del aprendizaje evaluado*	Aprendizaje evaluado
1	2.2.10	Identificar Presente Simple
2	2.2.11	Identificar Pasado Simple
3,4,5	2.2.12	Identificar Voz Pasiva
6,7	2.2.9	Identificar en enunciadas sujetos, verbos y complementos
8,9,10	2.2.14	Comprender la organización de las palabras en enunciadas

⁵⁵ Richards Jack C., *et al.*, *op. cit.*, p. 522.

Hay validez concurrente cuando las puntuaciones de una prueba tienen una relación aceptable con algunos criterios de conducta basados en observaciones directas.

Como ejemplo de validez concurrente expongo el procedimiento que se llevó a cabo para obtener las puntuaciones y observaciones de cada reactivo del Segundo Examen Parcial de Lengua Adicional al Español (Inglés) I.

VI. RESULTADOS DE REACTIVOS ENVIADOS POR EL CEPAC Y UTILIZADOS EN EL EXAMEN										
Clave del reactivo (CEPAC)	TOTAL DE ESTUDIANTES QUE PRESENTARON EXAMEN:						Nivel de dificultad del reactivo**			Observaciones (Si el espacio es insuficiente puede continuar su comentario en el apartado de observaciones generales o anexas hojas blancas)
	Respuestas Correctas e Incorrectas						Fácil	Aceptable	Difícil	
	Correctas		Incorrectas		Sin Contestar					
Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%					
PE07A-103-009	18	100%	—		—		✓			
PE07A-103-010	16	90%	2		—		✓			
PE07A-103-011	15	80%	3		—		✓			
PE07A-103-012	15	80%	3		—		✓			
PE07A-103-013	15	80%	3		—		✓			
PE07A-103-014	15	80%	3		—		✓			

VII. RESULTADOS DE REACTIVOS INCORPORADOS POR LOS DOCENTES										
Número del reactivo en el examen	Respuestas Correctas e Incorrectas						Nivel de dificultad del reactivo**			Observaciones (Si el espacio es insuficiente puede continuar su comentario en el apartado de observaciones generales o anexas hojas blancas)
	Correctas		Incorrectas		Sin Contestar		Fácil	Aceptable	Difícil	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%				
1	14	80%	4					✓		
2	16	90%	2				✓			
3, 4, 5	17	90%	1				✓			
6, 7	14	80%	4					✓		
8, 9, 10	10		8						✓	

** Criterios para determinar el nivel de dificultad del reactivo: FÁCIL: Reactivo con 80% o más de respuestas correctas
 ACEPTABLE: Reactivo con más de 20% y menos de 80% de respuestas correctas
 DIFÍCIL: Reactivo con 20% o menos de respuestas correctas

VIII. OBSERVACIONES GENERALES
 (Si lo requiere anexe hojas blancas)

En general el grupo tuvo dificultades para contestar las preguntas en relación al contenido del texto. Las reactivas número 8, 9, 10 en las que se les pidió que contestaran una pregunta con sus propias palabras representa una gran dificultad para ellas. Se que true como consecuencia que las diadas no tengan un conocimiento más profundo de la lectura; solo obtienen algunos conceptos del texto.

La validez predictiva tiene que ver con alguna medida futura que se realizará basada en los resultados de una prueba. Ausubel pone como ejemplo un test de aptitudes, una prueba que mida la aptitud para la medicina quizá produzca calificaciones que se correlacionen satisfactoriamente con las calificaciones obtenidas en la escuela de medicina. La validez de construcción explica las cualidades o atributos psicológicos que una prueba mide.

Paul Davies afirma que toda persona que se involucre en la elaboración de exámenes de conocimientos de idioma (inglés) debe conocer los principios básicos que rigen su preparación, incluyendo los de validez y confiabilidad. Para Davies, una prueba objetiva se puede considerar válida si contiene sólo lo que el alumno ha practicado en el curso (contenidos programáticos del campo disciplinario y que hayan sido desarrollados en el salón de clase) y si sólo emplea ejercicios y actividades que correspondan a los objetivos generales y metodología del curso.

Estos mismos principios se deben tomar en cuenta en la elaboración de exámenes que evalúan sólo la comprensión de lectura, ya que éstos como apunta Charles Alderson, deben ser semejantes a los materiales de enseñanza para poder evaluar lo que se vio durante el curso.

El tipo de validez conocido en inglés como “*content validity*”, está relacionado con el primer requisito mencionado, y alude a que la gramática, el vocabulario y funciones de un examen deben ser cuidadosamente seleccionados con base en el programa del curso: “*If the learners have not practised the Passive Voice, they should not be tested on it.*”⁵⁶

El segundo tipo de validez, “*construct validity*”, sustenta el otro requerimiento; se refiere a que los ejercicios y actividades de un examen deben ser similares a los realizados en clase y que correspondan al enfoque general del curso: “*If the learners have never practised translating in the course, they should not have to translate a passage in the text.*”⁵⁷

⁵⁶ Paul Davies y Eric Pearse, *Success in English Teaching*, p. 172.

⁵⁷ *Idem.*

III.2. Elección de un texto

Como se mencionó anteriormente, para evaluar la habilidad de comprensión de lectura en lengua extranjera se debe resaltar la importancia del propósito de la lectura, y también se ha sugerido que dicho propósito está relacionado con el tipo de texto que se lee. Arthur Hughes recomienda: “*Test designers will (or should) know how best to describe the text types for their particular purposes.*”⁵⁸

Por su parte, Christine Nuttall cree que es fundamental que los profesores sepan reconocer las posibilidades y limitaciones de un texto para poder explotarlas correctamente, complementarlo si es necesario o tal vez tener los argumentos suficientes para, en determinado momento remplazarlo.

Ella considera que se deben elegir textos bajo los siguientes criterios: que sea interesante para el lector (*suitability*); que sea útil para explotar las habilidades del lector (*exploitability*); que esté al nivel apropiado para que los lectores lo puedan leer (*readability*); y que tenga características del discurso verdadero (*authenticity*). Veamos cada uno de ellos con más detalle.

III.2.1. Textos apropiados (*suitability*)

Para Nuttall, la característica más importante para seleccionar un texto, es que éste debe ser interesante para el lector –y de ser posible que los cautive. Y aunque acepta que es posible desarrollar las habilidades lectoras en un texto que aburra al lector, considera que un tema interesante convierte la actividad lectora en algo mucho más gratificante.

La búsqueda de un material que motive a los estudiantes implica, según Nuttall, que el profesor conozca los gustos e intereses de los alumnos; por lo que sugiere averiguar que están leyendo los alumnos en la actualidad para tener una idea de lo que les puede interesar en inglés: “*For instance, find out which books are borrowed most often from the library... Keep an eye open for the sort of reading matter the students usually carry with them.*”⁵⁹

Es necesario seleccionar textos que resulten interesantes para la mayoría de los alumnos, ya que de acuerdo con Nuttall sí a los estudiantes les interesa el texto la mitad de la batalla está ganada. Además indica que al menos algunos de los textos usados en el salón de clase sean del tipo de los materiales recomendados por el programa. Finalmente, aconseja monitorear la

⁵⁸ Arthur Hughes, *Testing for Language Teachers*, p. 142.

⁵⁹ Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, p. 170.

aceptación de los materiales elegidos y estar listo para cambiarlos y/o actualizarlos.

III.2.2. Usos de los textos (*exploitability*)

Se explota un texto cuando se usa para desarrollar las habilidades lectoras del alumno, esto es, aquellas que le permitan extraer información contenida en el texto, para así idealmente convertirse en un lector autónomo eficaz.

Para alcanzar este objetivo, los profesores están obligados a exhortar a sus estudiantes, en la medida de lo posible, a convertirse en lectores independientes y que con sus propias estrategias puedan leer cualquier tipo de texto. El uso adecuado de un texto, en opinión de Nuttall, no se debe limitar únicamente a las tareas académicas, sino debe ir más allá, por lo que los docentes deben plantearse el siguiente cuestionamiento: “*What would the text be used for in the foreign language environment?*”⁶⁰ De tal manera que un folleto turístico, por ejemplo, sea usado para planear las próximas vacaciones; un catálogo para elegir la mejor computadora; una crítica teatral para escoger una puesta en escena. En cuanto a la extensión de los textos comúnmente es de una cuartilla o más, Nuttall explica que esto es casi inevitable principalmente en niveles básicos, pues un trabajo detallado con textos muy extensos se vuelve tedioso.

III.2.3. Facilidad de lectura (*readability*)

Este concepto se refiere a que un texto sea del nivel adecuado (en cuanto a vocabulario y estructuras) de acuerdo con el conocimiento del idioma que tengan los alumnos. Es responsabilidad del profesor elegir el texto apropiado, que cubra las necesidades que se van a evaluar, ya que al conocer el programa y al grupo el profesor sabe con que vocabulario y estructuras el grupo está familiarizado.

El nivel de vocabulario conocido de los estudiantes repercute directamente en la comprensión del texto, como explica Nuttall “*If you only want students to get the gist of a text, they can skip unfamiliar words ... for intensive reading- which is slow and careful anyway- it may be acceptable to have quite a lot of new words.*”⁶¹

⁶⁰ *Ibid.*, p. 171.

⁶¹ *Ibid.*, p. 174.

Por lo que sugiere aumentar el nivel de vocabulario; y la mejor manera de aprenderlo es a través del vocabulario en contexto.

III.2.4. Autenticidad (*authenticity*)

Los textos auténticos son: “*texts written for use by the foreign language community, not for language learners.*”⁶² y que de acuerdo con Nuttall, sólo éstos deberían utilizarse en un curso de idioma, pues son de gran apoyo para los profesores ya que están escritos de acuerdo a un discurso verdadero; además el uso de este tipo de textos puede ser motivante para los alumnos porque conocen el idioma de forma natural, como lo leen y usan en los países de habla inglesa.

El uso natural del idioma en algunos textos, tal vez sea difícil para los estudiantes, por lo que Nuttall menciona la siguiente opción para explotar un texto con esta característica: se trata de trabajarlo a través de actividades que no demanden su comprensión detallada y al mismo tiempo que se usen las estrategias descendentes (*top down*); en lugar de utilizar la versión simplificada, donde si no se tiene cuidado se podría quitar información relevante del discurso.

Conjuntamente estos textos deben verse “auténticos”, es decir, establecer de manera clara el contexto en el que pueden aparecer y el uso que se les puede dar. Por último, Nuttall opina que se puede encontrar material con estas cualidades en revistas en inglés (especialmente en aquellas que se asemejan a las que los alumnos leen en español), periódicos, instructivos, formatos, folletos, anuncios publicitarios.

Respecto a los tres textos de los exámenes aquí propuestos es necesario subrayar que todos fueron enviados por el Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC), organismo interno de la institución que supervisó el proyecto de Práctica Educativa 2007-A.

Referente al primer criterio (*suitability*), creo que todos los textos lo cumplen, además de ser representativos de la clase de material que los alumnos deben manejar en su entorno

⁶² *Ibid.*, p. 177.

educativo. En lo relativo al segundo criterio (*exploitability*) cada uno de los textos permitió evaluar las estrategias interpretativas de los lectores, por ejemplo, al completar el cuadro de la vida de Newton en la Evaluación Sumativa de la Unidad 3. En lo concerniente al tercer criterio (*readability*) los textos contienen vocabulario y estructuras trabajadas durante el curso, por lo que son de un nivel adecuado para los alumnos. Finalmente, en cuanto a la cuarta característica (*authenticity*) si bien sólo uno de ellos presenta la fuente de donde fue extraído, el resto se asemejan a textos “auténticos” con el objetivo de que sean más entendibles al ser presentados en un contexto en el cual podrían aparecer en la vida real.

III.3. Propuesta de exámenes para LAE (Inglés) I

En lo que respecta a la elaboración de instrumentos de evaluación, el Colegio de Bachilleres recomienda y fomenta que éstos sean elaborados por profesores que compartan el mismo nivel del curso, con la finalidad de homogeneizar los conocimientos que serán evaluados y las metas alcanzadas en el aprendizaje. También aconseja no diseñar exámenes sobre aspectos lingüísticos de manera aislada ya que las actividades de lectura en el salón de clase y en los exámenes siempre deberán estar ligadas al acto de leer y extraer información de un texto.

Para ejemplificar esta característica presento un ejercicio y un texto tomados de la Antología de Inglés I, elaborada por profesores de la institución, que es el libro de texto del grupo y cuyos ejercicios son trabajados por los alumnos de manera regular en el aula:

DESPUÉS DE LA LECTURA

EJERCICIO IX

CON BASE EN LA INFORMACIÓN DEL TEXTO CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- ¿Qué piensan muchas parejas acerca de la actividad sexual cuando la mujer está embarazada?

2.- ¿Qué síntomas sienten las mujeres embarazadas durante el primer trimestre de embarazo?

3.- ¿A quiénes les es difícil entender los cambios y deseos de la mujer embarazada?

4.- ¿Con qué propósito utilizan las parejas las nuevas posiciones cuando la mujer está embarazada?

5.- ¿Afecta en alguna forma las relaciones sexuales con su pareja, cuando la mujer está embarazada?

Sex During Pregnancy

By EZRA C. DAVIDSON, Jr; M.D.
The American College
Of Obstetricians and Gynecologists

A ¹Many couples wrongly believe that when a woman becomes pregnant, sexual activity must be stopped or limited because it may cause harm to the unborn baby. ²For a healthy woman with a normal pregnancy, however, sexual intercourse can usually continue into the ninth month of pregnancy without posing risks for the mother or the fetus.

³In some cases, though, the mother's condition or her medical history may suggest that sex could be risky.

B ⁴Doctors may advise women who have had a previous miscarriage or premature birth or who have infection, bleeding or pain with intercourse, or a ruptured amniotic sac (water bag) to avoid sexual intercourse for a period of time. ⁵Other sexual activity can usually continue.

C ⁶The emotional and physical changes brought on by pregnancy can affect the sexual feelings and desires of both partners. ⁷Some women feel increased sexual desire and enhanced sexual pleasure during pregnancy, while others lose interest in or are more inhibited about sex. ⁸Fatigue and nausea in the first trimester may dampen a woman's interest in sex. ⁹Later, changes in physical appearance may cause her to feel unattractive and decrease her appetite for sex.

D ¹⁰Men also are affected by their partner's condition. ¹¹Some men worry that they might hurt a woman or harm the fetus during intercourse. ¹²Others have a hard time adjusting to the woman's changing feelings and desires or her new appearance.

E ¹³To prevent misunderstandings about sex, you should discuss your sexual feelings and needs with your partner



throughout your pregnancy. ¹⁴Working together, you can make changes in your sexual relations to satisfy you both.

F ¹⁵For many couples, trying new positions eliminates problems caused by the woman's changing size. ¹⁶Touching and caressing is an important way to maintain closeness if intercourse becomes too uncomfortable or a abstinence is advised.

G ¹⁷Following birth, a couple can usually resume sexual intercourse in three to four weeks or once the vaginal opening has healed, bleeding has stopped, and the woman is comfortable.

H ¹⁸Knowing in advance how sexual relations might change over the course of pregnancy is the best way to avoid misunderstandings and frustrations for both you and your partner. ¹⁹First find out from your doctor if sexual intercourse is not safe for you and then share any concerns, problems, or special need with you partner so that you both know what to expect.

Next week: Finding the Right Ob/Gyn

The News, October 10th, 1989.

Y ahora muestro el texto y una de las secciones de mi propuesta para Segundo Examen Parcial de (Inglés) I, con el objetivo de corroborar que los alumnos son evaluados con instrumentos que están ligados al acto de leer y extraer información, con lo que ellos están familiarizados:

PROYECTO: PRÁCTICA EDUCATIVA SEMESTRE 2007-A

Reactivos para Segundo Examen Parcial de Lengua Adicional al Español I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas que se presentan enseguida.

High Tech in Ancient Mexico

I Anyone delving into Mexico's prehispanic past is soon struck by the achievements in science and technology which are evident in the cities of the Maya, the Toltecs and the Aztecs.

II The Aztecs developed all the existing irrigation methods, giving emphasis to one in particular, the *chinampa* system. This method was used in fresh-water lakes and around the lakeshores, in swampy areas. *Chinampas* are platforms, 80 to 100 metres long by 5 to 10 metres wide, built of layers of mud and organic material. We do not know whether they floated or if they were artificial islands rising from the lakebed. However, it seems likely that if the *chinampas* floated initially, they soon sank. The result was the same. Raised above the surrounding water level to dry out the *chinampas* mud and organic material made a fertile soil.

III This novel and ingenious system was perfect to its environment. The *chinampa* could make intensive use of the lake water without draining it excessively.

It was labor intensive which suited a culture whose primary energy input was human labor.

IV The *chinampas* gave high yields and permitted multiple harvesting. They produced corn and a wide variety of vegetables. Most were located around the southern edge of the lake, in the region of Chalco and Xochimilco.

V A neat seedbed system enhanced the productivity of the *chinampas*. Seeds were sown in pre-cut blocks of mud, fertilized and allowed to germinate. The complete blocks were transplanted into the *chinampa*.

VI Most of Lake Texcoco was salt water. Therefore, the Aztecs constructed dykes and causeways to prevent saline water from invading the *chinampa* zone and, at the same time, enlarge fresh-water areas. By sealing a section of the lake and then diverting streams into it and allowing penetration of fresh water through sluice gates, they reclaimed parts of the lake for *chinampa* agriculture.



INSTRUCCIONES: Contesta en español las siguientes preguntas de acuerdo a la información del texto.

8. ¿En qué áreas alcanzaron grandes logros los pueblos prehispánicos de México.

9. De acuerdo con el párrafo II ¿cuál era el resultado del método de irrigación usado por los aztecas?

10. De acuerdo con el párrafo VI ¿qué hacían los aztecas para que parte del lago de agua dulce llegara a sus cultivos?

III.3.1. Propuesta de examen para la Unidad 1

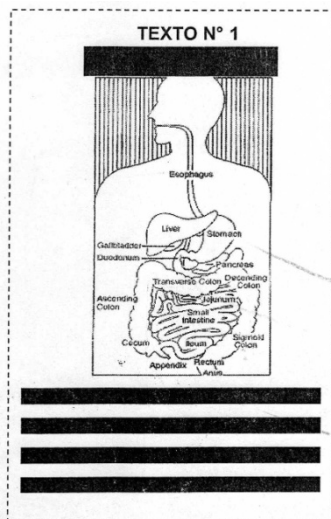
La prueba tiene como propósito evaluar los conocimientos adquiridos durante la primera unidad del curso, LAE (Inglés) I y verificar la habilidad para expresar las ideas generales en español de un texto escrito en inglés. La calificación que se obtiene tiene un valor del 70% para la acreditación de esta unidad. Es importante recordar que especialistas en evaluación de comprensión de lectura, como J. C. Weir subrayan que el método de evaluación debe ser muy parecido al método de enseñanza:

Every attempt should be made to ensure that candidates are familiar with the task type and other environment features before sitting the test proper ... and in the school context similar formats should have been practised in class beforehand.⁶³

⁶³ Cyril J. Weir, *Understanding and Developing Language Tests*, p. 69

Objetivos del examen

Como primer objetivo en el texto **nº1** el alumno predecirá el tema probable del texto a partir de elementos icónicos (imágenes, graficas, fotografías):



**COLEGIO DE BACHILLERES
Plantel No 1 "El Rosario"
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I
EVALUACIÓN SUMATIVA I
UNIDAD 1 "Introducción a los textos"**

Profesora: Laura Garcia López

Alumno: _____

Turno: _____ **Grupo:** _____ **Calificación** _____

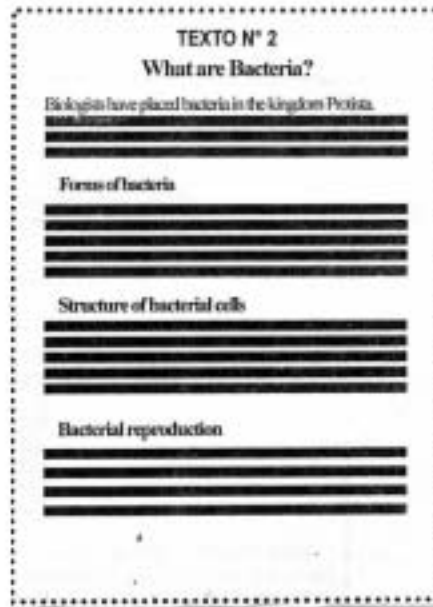
PROPÓSITO: La presente prueba objetiva evaluará tus conocimientos adquiridos durante la primera parte del curso de LAE I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Observa y lee los siguientes textos, después contesta los planteamientos que se presentan.

PEO7A-103-001. En el texto No 1 la información escrita se ha sombreado. Basándote únicamente en la ilustración, ¿de qué crees que trata el texto?

1. ¿Quién es el lector probable de este texto?

Con el texto n°2 predecirá el tema probable a partir del título, los subtítulos y el primer enunciado.



PEO7A-103-002. En el texto No 2 se ha sombreado gran parte de la información con excepción del título, los subtítulos y el primer enunciado. Basándote en estos elementos, ¿de qué crees que trata el texto?

3. ¿Qué tipo de texto es el No 2?

4. () La palabra "*Biologists*" se interpreta en español como:

- a) biología
- b) biológicamente
- c) biólogo
- d) biólogos

Con el texto **nº3** se le pide al alumno que determine cuál de las ideas concuerda con el tema del texto; para llevar a cabo esto, debe utilizar las estrategias de vocabulario como cognados, palabras conocidas y palabras relevantes.

TEXTO Nº 3

Hertford House: An Alternative School

Hertford House is an alternative school with an excellent reputation, located in Toronto, Canada. We have about one hundred students, aged six to eighteen, and fifteen teachers. We aim to help children become independent and responsible adults.

Students here are free to choose what classes they take. We do not make students go to classes, and students who do not attend classes are not punished. Students normally study in class for five hours a day, four days a week...


PEO7A-103-005. () A continuación se te presentan cuatro ideas sobre el tema probable del texto **nº3**. Utiliza estrategias de vocabulario y determina cuál de ellas realmente concuerda con el tema del texto.

- a) Sugerencias para comprar una casa en Toronto, Canadá
- b) Cómo localizar la ciudad de Toronto en Canadá
- c) Una breve historia sobre la independencia de Canadá
- d) Cómo funciona una famosa escuela en Canadá

En el texto n°4 identificará la fuente del texto y a partir de una lectura global extraerá ideas generales de su contenido. En la última sección interpretará expresiones en español utilizando la estrategia de inversión adjetivo-sustantivo.

High Tech in Ancient Mexico

Texto N° 4



Maya observatory at Chichén Itzá

- I** Prehispanic astronomy was tied to development of calendars, mathematics and writing.
- II** The Maya used a 260-day ceremonial calendar which permuted with a solar one of 365 days, to produce a "calendar round" of 52 years. By astronomical observation, they intermixed the cycles of the moon, Venus, Mars and maybe Jupiter with their ceremonial and solar calendars. They worked out tables to predict eclipses and probably had a zodiacal system.
- III** The Maya built observatories or had lookout positions on their temples. Cross sticks and notches in the stone parapets served as sighting lines.
- IV** In the Dresde Codex, one of the very few surviving Maya documents, tables give 69 dates on which solar eclipses should occur over a span of 405 lunar cycles, totaling 11,960 days or nearly 33 years.
- V** These calculations represent an immense feat. A Maya astronomer, in the course of a working life of 30 years, might observe at most a dozen solar eclipses. In the same period, he might site about 20 of the simultaneous risings of the sun and Venus necessary to calculate a Venus "year," the time between such risings, of 584 days. (The actual period is 583.92 days, so the Maya calculations were very close.)

www.mysteriousplaces.com

8. () El texto No 4 fue tomado de:

- a) un libro de texto
- b) una revista científica
- c) internet
- d) una columna periodística

PEO7A-103-003. Realiza una lectura rápida, global del texto No 4 y basándote en ella anota en la línea el tema probable del texto.

EO7A-103-004. Utilizando estrategias de vocabulario, anota dos ideas generales sobre el contenido del texto No 4.

PEO7A-103-006. () En la leyenda que aparece al pie de la fotografía: "Maya observatory at Chichén Itzá," la expresión subrayada se interpreta en español como:

- a) Mayas observando.
- b) Maya observador.
- c) Observatorio Maya.
- d) Observación Maya

Revisión y pilotaje

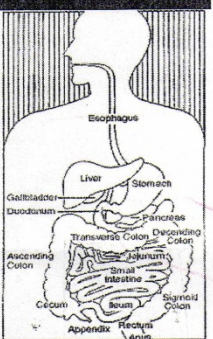
Anexo una copia de los tres instrumentos de evaluación formal que diseñé en el Proyecto Práctica Educativa 2007-A para el Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC) del Colegio de Bachilleres. Es necesario señalar que los tres exámenes son la última versión después de haber pasado por un proceso de correcciones y de ser piloteados en los semestres 2007-A y en 2008-B.

PROYECTO: PRÁCTICA EDUCATIVA SEMESTRE 2007-A

Reactivos para Primer Examen Parcial de Lengua Adicional al Español I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Observa y lee los siguientes textos, después contesta los planteamientos que se presentan.

TEXTO N° 1



TEXTO N° 2
What are Bacteria?

Biologists have placed bacteria in the kingdom Protista.

Forms of bacteria

Structure of bacterial cells

Bacterial reproduction

TEXTO N° 3

Hertford House: An Alternative School

Hertford House is an alternative school with an excellent reputation, located in Toronto, Canada. We have about one hundred students, aged six to eighteen, and fifteen teachers. We aim to help children become independent and responsible adults.

Students here are free to choose what classes they take. We do not make students go to classes, and students who do not attend classes are not punished. Students normally study in class for five hours a day, four days a week...

High Tech in Ancient Mexico

Texto N° 4



Maya observatory at Chichén Itzá

- I** Prehispanic astronomy was tied to development of calendars, mathematics and writing.
- II** The Maya used a 260-day ceremonial calendar which permuted with a solar one of 365 days, to produce a "calendar round" of 52 years. By astronomical observation, they intermixed the cycles of the moon, Venus, Mars and maybe Jupiter with their ceremonial and solar calendars. They worked out tables to predict eclipses and probably had a zodiacal system.
- III** The Maya built observatories or had lookout positions on their temples. Cross sticks and notches in the stone parapets served as sighting lines.
- IV** In the Dresden Codex, one of the very few surviving Maya documents, tables give 69 dates on which solar eclipses should occur over a span of 405 lunar cycles, totaling 11,960 days or nearly 33 years.
- V** These calculations represent an immense feat. A Maya astronomer, in the course of a working life of 30 years, might observe at most a dozen solar eclipses. In the same period, he might site about 20 of the simultaneous risings of the sun and Venus necessary to calculate a Venus "year," the time between such risings, of 584 days. (The actual period is 583.92 days, so the Maya calculations were very close.)

www.mysteriousplaces.com

5. ¿Qué palabras del título del texto No 3 te son familiares?

6. ¿Qué palabras de este texto *son relevantes?*

7. () En la expresión “*Students normally study in class...*” la palabra subrayada se interpreta en español como:

- a) norma
- b) por norma
- c) normalmente
- d) normal

PEO7A-103-005. () A continuación se te presentan cuatro ideas sobre el tema probable del texto No 3. Utiliza estrategias de vocabulario y determina cuál de ellas realmente concuerda con el tema del texto.

- a) Sugerencias para comprar una casa en Toronto, Canadá.
 - b) Cómo localizar la ciudad de Toronto en Canadá.
 - c) Una breve historia sobre la independencia de Canadá
 - d) Cómo funciona una famosa escuela en Canadá
-

8. () El texto No 4 fue tomado de:

- a) un libro de texto
- b) una revista científica
- c) internet
- d) una columna periodística

PEO7A-103-003. Realiza una lectura rápida, global del texto No 4 y basándote en ella anota en la línea el tema probable del texto.

EO7A-103-004. Utilizando estrategias de vocabulario, anota dos ideas generales sobre el contenido del texto No 4.

PEO7A-103-006. () En la leyenda que aparece al pie de la fotografía: “Maya observatory at Chichèn Itzà.” la expresión subrayada se interpreta en español como:

- a) Mayas observando.
- b) Maya observador.
- c) Observatorio Maya.
- d) Observación Maya

9. () Utilizando la estrategia de inversión adjetivo-sustantivo, la frase “ Prehispanic astronomy” en el **párrafo I** se interpreta en español como:

- a) astrónomos prehispánicos
- b) astronomía prehispánica
- c) astronómico y prehispánico
- d) astronómicamente prehispánico

10. () La frase “a dozen solar eclipses en el **párrafo V** se interpreta en español como:

- a) una docena de solares para observar eclipses.
- b) eclipses solares observados por docena..
- c) una docena de eclipses solares.
- d) eclipse de doce soles.

PEO7A-103-007. () Párrafo II. En la expresión “By astronomical observation, ...” la palabra subrayada se interpreta en español como:

- a) astrología
- b) astronómica
- c) astronomía
- d) astrónoma

PEO7A-103-008. () ¿Qué palabra de las dos primeras líneas del párrafo V se utiliza para indicar la ocupación de una persona?

- a) Astronomer.
- b) Feat
- c) Course
- d) Working

Para la elaboración de estos exámenes el CEPAC envía algunos reactivos los cuales pueden ser aplicados como están o ajustarse o eliminarse, según sea el caso, de acuerdo al criterio de cada profesor. De igual manera el profesor sugiere e incorpora reactivos señalando el aprendizaje que evalúa de acuerdo al programa de la asignatura.

También se consideran los siguientes aspectos que determinarán la calificación parcial, es decir, el peso que se les da a aspectos como examen, tareas, exposiciones y participaciones. El promedio general de evaluados (aprobados y reprobados) es otro aspecto relevante para obtener los resultados globales de la evaluación parcial.

Con el propósito de darle seguimiento al diseño y aplicación de estos exámenes, y poder llevar a cabo su posterior ajuste y corrección, el CEPAC solicita a cada profesor adjuntar a su propuesta de examen, un examen contestado por un alumno y un Reporte de Evaluación Parcial, en el cual se analizan los resultados de la aplicación y los cambios sugeridos.

COLEGIO DE BACHILLERES
Plantel No 1 "El Rosario"
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I
EVALUACIÓN SUMATIVA I
UNIDAD 1 "Introducción a los textos"

Profesora: Laura García López

Alumno: Vera Sanchez Troy Alejandro

Turno: Vespertino Grupo: 143

Calificación 8
16 aciertos

PROPÓSITO: La presente prueba objetiva evaluará tus conocimientos adquiridos durante la primera parte del curso de LAE I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Observa y lee los siguientes textos, después contesta los planteamientos que se presentan.

PEO7A-103-001. En el texto No 1 la información escrita se ha sombreado. Basándote únicamente en la ilustración, ¿de qué crees que trata el texto?

De como esta constituido el cuerpo humano

1. ¿Quién es el lector probable de este texto?

para todos en particular estudiantes en medicina

2. Qué asociación puedes hacer entre las palabras *Biologist* y *bacteria*

bacteria biológica

PEO7A-103-002. En el texto No 2 se ha sombreado gran parte de la información con excepción del título, los subtítulos y el primer enunciado. Basándote en estos elementos, ¿de qué crees que trata el texto?

habla de la bacteria; como se reproduce, y su estructura

3. ¿Qué tipo de texto es el No 2?

Científico ✓

4. (d) La palabra "Biologists" se interpreta en español como:

- a) biología
- b) biológicamente
- c) biólogo
- d) biólogos

5. ¿Qué palabras del título del texto No 3 te son familiares?

house, alternative, choose

6. ¿Qué palabras de este texto se repiten?

students, classes

7. (C) En la expresión "*Students normally study in class...*" la palabra subrayada se interpreta en español como:

- a) norma
- b) por norma
- c) normalmente
- d) normal

PEO7A-103-005. (C) A continuación se te presentan cuatro ideas sobre el tema probable del texto No 3. Utiliza estrategias de vocabulario y determina cuál de ellas realmente concuerda con el tema del texto.

- a) Sugerencias para comprar una casa en Toronto, Canadá.
- b) Cómo localizar la ciudad de Toronto en Canadá.
- c) Una breve historia sobre la independencia de Canadá
- d) Cómo funciona una famosa escuela en Canadá

8. (C) El texto No 4 fue tomado de:

- a) un libro de texto
- b) una revista científica
- c) internet
- d) una columna periodística

PEO7A-103-003. Realiza una lectura rápida, global del texto No 4 y basándote en ella anota en la línea el tema probable del texto.

habla del observatorio Mayan Chichén Itzá

EO7A-103-004. Utilizando estrategias de vocabulario, anota dos ideas generales sobre el contenido del texto No 4.

astronomía prehispánica y calendarios

PEO7A-103-006. (C) En la leyenda que aparece al pie de la fotografía: "Maya observatory at Chichèn Itzà," la expresión subrayada se interpreta en español como:

- a) Mayas observando.
- b) Maya observador.
- c) Observatorio Maya.
- d) Observación Maya

9. (b) Utilizando la estrategia de inversión adjetivo-sustantivo, la frase "Prehispanic astronomy" en el **párrafo I** se interpreta en español como:

- a) astrónomos prehispánicos
- b) astronomía prehispánica
- c) astronómico y prehispánico
- d) astronómicamente prehispánico

10. (d) La frase "a dozen solar eclipses en el **párrafo V** se interpreta en español como:

- a) una docena de solares para observar eclipses.
- b) eclipses solares observados por docena..
- c) una docena de eclipses solares.
- d) eclipse de doce soles.

PEO7A-103-007. (b) Párrafo II. En la expresión "By astronomical observation, ..." la palabra subrayada se interpreta en español como:

- a) astrología
- b) astronómica
- c) astronomía
- d) astrónoma

PEO7A-103-008. (c) ¿Qué palabra de las dos primeras líneas del párrafo V se utiliza para indicar la ocupación de una persona?

- a) Astronomer.
- b) Feat
- c) Course
- d) Working

Estos resultados se sustentan en el análisis de los reactivos utilizado en el examen, los enviados por CEPAC y los incorporados por los docentes, que se realiza con base en el total de estudiantes que presentaron el examen y el porcentaje de respuestas correctas, incorrectas y sin contestar.

Asimismo se especifica el nivel de dificultad del reactivo bajo los siguientes criterios:

Fácil: Reactivo con 80% o más de respuestas correctas

Aceptable: Reactivo con más de 20% y menos de 80% de respuestas correctas

Difícil: Reactivo con 20% o menos de respuestas correctas.

Para el Primer Examen Parcial, los resultados fueron los siguientes: de 18 alumnos evaluados, 17 aprobaron con un promedio general de 8. En cuanto a la dificultad de los reactivos, todos estuvieron en un rango de “fácil” a “aceptable”.

III.3.2. Propuesta de examen para la Unidad 2

Este instrumento de evaluación tiene como propósito otorgar un valor cuantitativo a los conocimientos adquiridos en la Segunda Unidad “Elementos semánticos y sintácticos” del curso. La calificación obtenida tiene un peso del 70% para la acreditación de esta unidad.

Objetivos de examen

En la primera parte se pide al alumno que identifique de qué o de quién se habla y qué se dice al respecto.

COLEGIO DE BACHILLERES
Plantel No 1 “El Rosario”
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I
EVALUACIÓN SUMATIVA
UNIDAD 2 “Elementos Sintácticos y Semánticos”

Profesora: Laura García López

Alumno: _____

Turno: _____ Grupo: _____ Calificación _____

PROPÓSITO: La presente prueba objetiva evaluará tus conocimientos adquiridos durante la primera parte del curso de LAE I (Inglés 1)

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas basando tus respuestas en la información del texto.

PE07A-103-009. ¿Quiénes desarrollaron todos los métodos de irrigación existentes?

PE07A-103-010. ¿A qué método de irrigación en particular le dieron énfasis los aztecas?

PROYECTO: PRÁCTICA EDUCATIVA SEMESTRE 2007-A

Reactivos para Segundo Examen Parcial de Lengua Adicional al Español I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas que se presentan enseguida.

High Tech in Ancient Mexico

I Anyone delving into Mexico's prehispanic past is soon struck by the achievements in science and technology which are evident in the cities of the Maya, the Toltecs and the Aztecs.

II The Aztecs developed all the existing irrigation methods, giving emphasis to one in particular, the *chinampa* system. This method was used in fresh-water lakes and around the lakeshores, in swampy areas. *Chinampas* are platforms, 80 to 100 metres long by 5 to 10 metres wide, built of layers of mud and organic material. We do not know whether they floated or if they were artificial islands rising from the lakebed. However, it seems likely that if the *chinampas* floated initially, they soon sank. The result was the same. Raised above the surrounding water level to dry out the *chinampas* mud and organic material made a fertile soil.

III This novel and ingenious system was perfect to its environment. The *chinampa* could make intensive use of the lake water without draining it excessively.

It was labor intensive which suited a culture whose primary energy input was human labor.

IV The *chinampas* gave high yields and permitted multiple harvesting. They produced corn and a wide variety of vegetables. Most were located around the southern edge of the lake, in the region of Chalco and Xochimilco.

V A neat seedbed system enhanced the productivity of the *chinampas*. Seeds were sown in pre-cut blocks of mud, fertilized and allowed to germinate. The complete blocks were transplanted into the *chinampa*.

VI Most of Lake Texcoco was salt water. Therefore, the Aztecs constructed dykes and causeways to prevent saline water from invading the *chinampa* zone and, at the same time, enlarge fresh-water areas. By sealing a section of the lake and then diverting streams into it and allowing penetration of fresh water through sluice gates, they reclaimed parts of the lake for *chinampa* agriculture.



En la siguiente sección el alumno reconocerá e interpretará enunciados en presente simple.

INSTRUCCIONES: Completa los siguientes enunciados basándote en la información del texto.

PE07A-103-013. Párrafo II. Las chinampas _____ plataformas de 80 a 100 metros de largo...

PE07A-103-014. Párrafo VI. Los aztecas _____ diques y terraplenes para impedir que el agua salada invadiera la zona de chinampas...

1. Párrafo II. Nosotros _____ si ellas flotaban o eran islas flotantes.

2. Párrafo IV. Las chinampas _____ altos rendimientos y permitieron múltiples cultivos.

En la tercera sección, el alumno debe completar los enunciados a partir de sus propios conocimientos de la voz pasiva.

INSTRUCCIONES: Selecciona la respuesta correcta que completa el enunciado de acuerdo al texto.

3. () Este método _____ en ríos de agua dulce y en la orilla de los lagos.

- a) es utilizado
- b) se utilizó
- c) era utilizado
- d) se utiliza

4. () Las semillas _____ en bloques de barro precortados, fertilizados y que permitían la germinación.

- a) serán sembradas
- b) se siembran
- c) son sembradas
- d) eran sembradas

5. () Los bloques completos _____ a la chinampa.

- a) eran trasplantados
- b) se trasplantan
- c) son trasplantados
- d) se trasplantarán

Y en la última parte se evalúa si el alumno, a través de una lectura más detallada, logra entender información más precisa y contestar las preguntas.

INSTRUCCIONES: Contesta en español las siguientes preguntas de acuerdo a la información del texto.

8. ¿En qué áreas alcanzaron grandes logros los pueblos prehispánicos de México.

9. De acuerdo con el párrafo II ¿cuál era el resultado del método de irrigación usado por los aztecas?

10. De acuerdo con el párrafo VI ¿qué hacían los aztecas para que parte del lago de agua dulce llegara a sus cultivos?

Revisión y pilotaje

Los resultados globales de esta Segunda Evaluación Parcial arrojaron los siguientes datos: de 18 alumnos evaluados, aprobaron 16 y el promedio general fue de 7. Los reactivos número 8, 9 y 10 de la sección de preguntas abiertas presentaron un alto porcentaje de respuestas incorrectas o sin contestar, por lo que se les consideró reactivos difíciles. Las sugerencias de ajuste fueron en dos sentidos: a) revisar la redacción de los reactivos y b) practicar más este tipo de preguntas (leer y parafrasear la información) durante la clase para que los alumnos se familiaricen más con ellas. De lo contrario, se corre el riesgo de que los alumnos no logren obtener una idea general del contenido del texto, y sólo obtengan ciertos datos aislados.

Objetivos del examen

Como primer objetivo el alumno identificará de quienes o de quién se habla y qué se dice al respecto.

PROYECTO: PRÁCTICA EDUCATIVA SEMESTRE 2007-A

Reactivos para Tercer Examen Parcial de Lengua Adicional al Español I (Inglés I)

INSTRUCCIONES: Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas que se presenta enseguida



Sir Isaac Newton
Scientist and Mathematician
1642 - 1727

“If I have been able to see further, it was only because I stood on the shoulders of giants.”

-Sir Isaac Newton

I Isaac Newton was born in Lincolnshire, England. He is clearly the most influential scientist who ever lived. His accomplishments in mathematics, optics, and physics laid the foundations for modern science and revolutionized the world. Before the age of thirty, Newton had invented the mathematical methods of calculus, demonstrated that white light contained all the colors of the rainbow and discovered the law of gravitation.

II His father, who had died shortly before Newton was born, was a yeoman farmer, and it was intended that Newton should carry on the paternal farm. He was sent to school at Grantham, where his learning and mechanical proficiency excited some attention. In 1656 he returned home to learn the business of a farmer, but spent most of his time solving problems, making experiments, or devising mechanical models. His mother noticed this so,

she reasonably decided to send him to the university.

III In 1661 he entered Cambridge University, where he worked for the next 8 years, except for a year at home to escape the plague. During those years he made his major discoveries, although they were not published at that time. However, his genius was recognized, and in 1669 he was appointed Lucasian Professor of Mathematics at Cambridge University, a position he retained until 1695.

IV Newton's major scientific work was completed before 1692, when he suffered a nervous breakdown. After his recovery, he decided to live a more public life and in 1696 he moved to London as warden of the Royal Mint. In 1699 he was appointed Master of the Mint. He was elected president of the Royal Society in 1703, being annually re-elected for the rest of his life. He died at Kensington, London.

COLEGIO DE BACHILLERES
Plantel No 1 "El Rosario"
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL 1
EVALUACIÓN SUMATIVA
Unidad 3 "Introducción a la Cohesión"

Profesora: Laura García López

Alumno: _____

Turno: _____ **Grupo:** _____ **Calificación** _____

PROPÓSITO: La resolución de esta prueba nos ayudará a evaluar tus habilidades de lectura en la Unidad 3 "Cohesión y coherencia"

PE07A-103-015. Párrafo II. ¿Quién tomó la decisión razonable de que Newton estudiara en la universidad?

PROFESOR: Pie de foto. ¿Cuáles eran las profesiones de Newton?

PROFESOR: Párrafo I. ¿A qué edad Newton alcanzó sus grandes logros y revolucionó al mundo?

- a) a los treinta
- b) cerca de los cuarenta
- c) antes de los treinta
- d) después de los treinta

PROFESOR: Párrafo III. ¿Por qué Newton permaneció en su casa durante un año?

PROFESOR: Párrafo IV. ¿Qué le sucedió a Newton en 1692, con respecto a su salud?

En la siguiente sección, el estudiante deberá encontrar la coherencia de algunas ideas al determinar los puntos de cohesión de las mismas. En este caso, ya se trata de establecer una conexión, pues el lector se guiará por la función que cumplen algunos conectores.

PROFESOR: Párrafo IV. ¿Para qué Newton se trasladó a Londres?

PE07A-103-016. () En el párrafo I, líneas 6-10 se enlistan tres logros de Newton, ¿qué conector se utiliza para unir dos de ellos?

- a) before
- b) of
- c) that
- d) and

PE07A-103-017. Párrafo II. Aquí se expresa por un lado que *"... en 1656 Newton regresó a su casa para aprender el oficio de granjero"* y por otro lado, que *"...se pasó la mayor parte de su tiempo resolviendo problemas, haciendo experimentos o diseñando modelos mecánicos."* ¿Qué palabra inglesa se utiliza en el texto para contrastar estas dos ideas?

PE07A-103-018. Completa el siguiente enunciado del párrafo I.

Newton estableció los fundamentos de la ciencia moderna y revolucionó al mundo con sus logros en las áreas de matemáticas, _____ y

PROFESOR: Párrafo III. ¿Qué contrasta a la idea? Durante estos años él hizo sus mayores descubrimientos, aunque nunca fueron publicados en ese tiempo. _____

However,

PROFESOR: Pie de foto. ¿Qué razón se da a la idea? "Si fui capaz de ver más allá, solo fue _____

because

PROFESOR: El pronombre "who" en la línea 3 Párrafo I. ¿De quién habla?

En la tercera sección, el alumno trabajará la referencia, al localizar los antecedentes de los pronombres señalados en la línea y párrafo correspondiente.

PROFESOR: El pronombre "who" en la línea 11 Párrafo II. ¿A quién se refiere?

PROFESOR: El pronombre "his" en la línea 15 Párrafo II. ¿A quién se refiere?

PROFESOR: El pronombre "she" en la línea 21 Párrafo II. ¿De quién habla?

PROFESOR: El pronombre "they" en la línea 27 Párrafo III. ¿A quién se refiere?

La última sección consiste en llenar un cuadro, lo cual permitirá evaluar la habilidad de búsqueda de información específica (*scanning*) así como el manejo de la estrategia de transcodificación (organizar en forma gráfica la información).

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con la información del texto.

PE07A-103-019. Completa el siguiente cuadro sobre la vida de Newton, tomando del texto la información que se te solicita y anotándola en español en los espacios correspondientes.

FECHA	ACONTECIMIENTO
1642	A) _____
B) _____	Se inscribió en la Universidad de Cambridge.
1703	C) _____
D) _____	Muere Isaac Newton.

Revisión y pilotaje

En cuanto a los resultados de la Tercera Evaluación Parcial, encontramos que de 18 alumnos evaluados, 17 aprobaron, y el promedio general fue de 7.5. El reactivo número 3 presentó cierta dificultad al encontrarse la respuesta correcta escrita en letra y no en número, además de incluir una preposición. Y en el reactivo número 11 la interpretación de “la razón que da la idea”, en general no fue clara para ellos.

VI. RESULTADOS DE REACTIVOS ENVIADOS POR EL CEPAC Y UTILIZADOS EN EL EXAMEN										
Clave del reactivo (CEPAC)	TOTAL DE ESTUDIANTES QUE PRESENTARON EXAMEN:						Nivel de dificultad del reactivo**			Observaciones (Si el espacio es insuficiente puede continuar su comentario en el apartado de observaciones generales o anexas hojas blancas)
	Respuestas Correctas		Incorrectas		Sin Contestar		Fácil	Aceptable	Difícil	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%				
PE07A-103-015	12	90%	6	10%	—	—	✓			
PE07A-103-016	18	100%	—	—	—	—	✓			
PE07A-103-017	13	80%	5	20%	—	—		✓		
PE07A-103-018	12	90%	6	10%	—	—	✓			
PE07A-103-019										

VII. RESULTADOS DE REACTIVOS INCORPORADOS POR LOS DOCENTES										
Número del reactivo en el examen	Respuestas Correctas e Incorrectas						Nivel de dificultad del reactivo**			Observaciones (Si el espacio es insuficiente puede continuar su comentario en el apartado de observaciones generales o anexas hojas blancas)
	Correctas		Incorrectas		Sin Contestar		Fácil	Aceptable	Difícil	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%				
2	18	100%	—	—	—	—	✓			
3	12	100%	6	10%	—	—	✓			
4	17	100%	1	10%	—	—	✓			
5	16	90%	2	20%	—	—	✓			
6	15	90%	3	10%	—	—	✓			
7	13	80%	5	20%	—	—		✓		
8	16	90%	2	10%	—	—	✓			
9	12	90%	6	10%	—	—	✓			

** Criterios para determinar el nivel de dificultad del reactivo:

FÁCIL: Reactivo con 80% o más de respuestas correctas

ACEPTABLE: Reactivo con más de 20% y menos de 80% de respuestas correctas

DIFÍCIL: Reactivo con 20% o menos de respuestas correctas

VIII. OBSERVACIONES GENERALES										
(Si lo requiere anexe hojas blancas)										
10	13	90%	5	20%	—	—	✓			
11	18	100%	—	—	—	—	✓			
12	12	90%	6	10%	—	—	✓	✓		

CONCLUSIONES

En este informe académico se expuso la forma en que se llevó a cabo uno de los proyectos del Colegio de Bachilleres para la elaboración de instrumentos de evaluación de comprensión de lectura para la asignatura de (Inglés) I.

Mi experiencia en el proyecto Práctica Educativa 2007-A dentro del CAFP fue muy provechosa, ya que se propició un buen ambiente de trabajo para la elaboración de los exámenes, su aplicación, el reporte de resultados y los ajustes. Para lograr el objetivo de este proyecto, fue necesario que cada profesor participante recibiera información concreta y precisa de las características de la evaluación del aprendizaje conforme al constructivismo y al Modelo Educativo de la institución, con el fin de que tanto el proceso como los exámenes fueran coherentes con la enseñanza y el aprendizaje. Información, que por cierto, no era muy clara para ninguno de los participantes en dicho proceso hasta ese momento.

Conocer y analizar todos los elementos que componen las diferentes etapas del proceso de evaluación del aprendizaje para aplicarlas al programa de la asignatura fue de gran utilidad no sólo para elaborar exámenes válidos con un sustento teórico, sino que me ayudó para mejorar incluso mi desempeño cotidiano en el salón de clases. Saber con certeza el por qué, para qué y cómo se evalúa me permitió tomar decisiones que beneficiaron el proceso de enseñanza aprendizaje como por ejemplo: buscar material extra para reforzar ciertos temas; diseñar actividades que ayuden a los alumnos a ser cada vez más autónomos en el manejo de las estrategias para acercarse a un texto y a aplicarlas durante los exámenes; y sobre todo a evaluar de la misma forma como se enseña.

También es importante destacar las sugerencias de los especialistas acerca de la evaluación de la comprensión de lectura del idioma inglés como lengua extranjera para mejorar la calidad del proceso de evaluación, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a estas propuestas sólo se incluyeron, como se dijo anteriormente, reactivos que evalúan los conocimientos adquiridos en el salón de clase a través de materiales muy similares a los utilizados en los exámenes.

El resultado del proyecto, a juzgar por sus efectos, fue satisfactorio, pues los exámenes fueron diseñados de acuerdo a lo trabajado durante el semestre, por lo que el alumno pudo aplicar las estrategias de lectura aprendidas de manera autónoma y obtener buenos resultados en general, además de que el índice de reprobación fue mínimo.

Este trabajo ha servido para que yo reflexione acerca de toda la teoría que sustenta el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos planteados en el programa de la materia y con el material que se usa en clase.

Yo espero que este trabajo sirva de detonante para lograr que más compañeros profesores (as) se interesen por mejorar las propuestas de exámenes de comprensión de lectura en lengua extranjera en la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, Charles y Lyle F. Bachman, *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University, 2000.
- Ausubel, David, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.
- Bachman, Lyle F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University, 1990.
- Barnett, Marva A., *More than Meets the Eye*, New Jersey, Prentice Hall, 1989.
- Carrell Patricia, Joanne Devine y David E. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University, 1988.
- Castrejón, Jaime, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985.
- Colegio de Bachilleres, *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, 1998.
- Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I*, México, Colegio de Bachilleres, 1996.
- COMIPEMS, *Gaceta*, México, COMIPEMS, 2007.
- Davies, Paul y Eric Pearse, *Success in English Teaching*, Londres, Oxford University, 2000.
- Delval, Juan, "Tesis sobre el constructivismo" en Rodrigo M. J. y J. Arnay (comp.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Díaz-Barriga, Frida, "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista", *Educación*, México, núm.46 octubre-noviembre-diciembre de 1994, pp. 13-28.
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, McGraw-Hill, 2002.
- Gagne, Ellen, *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1985.
- Heaton, John B., *Writing English Language Tests*, Londres, Longman, 1975.
- Hughes, Arthur, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University, 1989.

- Krashen, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New Jersey, Prentice Hall, 1995.
- Nuttall, Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language: with a chapter on testing reading by J. Charles Alderson*, new ed., Oxford, MacMillan- Heinemann, 1998.
- Pérez, Ángel I., *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª ed., Madrid, Morata, 1992.
- Richards, Jack C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University, 1990.
- Richards, J. C. et al., *Approaches and Methods in Language Teaching: comparing and evaluating methods, some suggestions*, 12ª ed., Cambridge, Cambridge University, 1996.
- Wadsworth, Barry J., *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y efectivo*, México, Diana, 1991.
- Weir, Cyril J., *Understanding and Developing Language Tests*, New York, Prentice Hall, 1993.
- Zavala, Roberto, *El libro y sus orillas: Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*, 3ª ed. correg., México, UNAM (Biblioteca del editor), 2008.