



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**Proceso de evaluación educativa y diseño curricular aplicado a
instrumentos y materiales de estudio de inglés avanzado**

T E S I S

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología

PRESENTA:

José Luis Vázquez Gómez

JURADO DE EXAMEN:

DIRECTOR: DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

ASESORA: DRA. MARINA REYES ESQUIVEL

ASESOR: DR. JUAN JIMÉNEZ FLORES

SINODAL: DRA. MARIA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

SINODAL: DRA. VERONICA MORENO MARTÍNEZ

CIUDAD DE MEXICO 2022





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.

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I: EDUCACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR	8
PRIMERA PARTE- LA EDUCACIÓN	8
<i>Definición</i>	8
<i>Tipos de educación</i>	10
<i>Educación no formal</i>	11
SEGUNDA PARTE- DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	14
<i>Teoría curricular</i>	15
Modelo de Tyler	16
Modelo de Hilda Taba.....	19
Modelo de Raquel Glazman y María De Ibarrola.....	21
Modelo de Stephen Kemmis	23
<i>Currículo</i>	24
Definición de currículo	24
Objetivos del currículo	26
Tipos de currículo.....	28
Características del currículo formal	31
TERCERA PARTE- LOS MATERIALES EDUCATIVOS	36
<i>Definición de material educativo</i>	36
<i>Clasificación</i>	37
<i>La importancia del libro de texto</i>	38
CAPITULO II: EVALUACIÓN EDUCATIVA	41
DEFINICIÓN	41
OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	44
TIPOS DE EVALUACIÓN	46
Evaluación diagnóstica.....	46
Evaluación formativa.....	50
Evaluación sumativa.....	55
CAPÍTULO III: MÉTODO	59
ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN	59
<i>Antecedentes de la institución</i>	59
<i>Giro de la institución</i>	61
<i>Misión y visión de la empresa</i>	62
<i>Estructura general de los niveles académicos</i>	63
<i>Área de desarrollo</i>	71
PLANTEAMIENTO.....	72
OBJETIVOS.....	74
<i>Objetivos generales</i>	74
<i>Objetivos específicos</i>	74
PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DE INFORMACIÓN	74
<i>Procedimiento para los 2 instrumentos de evaluación</i>	75

<i>Procedimiento para los 2 materiales de estudio</i>	75
CAPITULO IV: RESULTADOS	76
RESULTADOS ETAPA 1: MODIFICACIÓN DE 2 MATERIALES DE ESTUDIO (LIBROS) PARA NIVELES	
AVANZADOS	76
a) <i>Elementos desfasados identificados y adaptación de estos.</i>	76
b) <i>Reestructuración e integración.</i>	78
RESULTADOS ETAPA 2: ELABORACIÓN DE 2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	88
<i>Establecimiento de ejercicios por competencia</i>	89
<i>Establecimiento de número de reactivos</i>	92
<i>Construcción de reactivos por ejercicio</i>	95
<i>Validación por expertos</i>	98
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	99
DISCUSIÓN	99
<i>Alcances</i>	104
<i>Limitaciones</i>	104
CONCLUSIONES DE LAS 2 MODIFICACIONES REALIZADAS A LOS MATERIALES DE	
ESTUDIO	106
CONCLUSIONES PARA LOS 2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	109
REFERENCIAS	114
ANEXOS	120
ANEXO 1: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL NIVEL 9B	120
ANEXO 2: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL CURSO PROPEDÉUTICO	127

RESUMEN

Las labores profesionales en el campo de la educación y, concretamente, aquellas concernientes al diseño curricular y evaluación de conocimiento, son de relevancia dentro de la psicología aplicada al contexto académico. En el presente trabajo se realizó la modificación de los materiales de estudios (libros de ejercicios) correspondientes a 2 de los niveles avanzados, junto con las evaluaciones finales para otros 2 niveles avanzados de la “American Language World”, institución de enseñanza en el idioma inglés que utiliza materiales de estudio (libros) y evaluaciones (exámenes) de elaboración propia. Para la modificación de los dos libros se revisó y contrastó el contenido de ambos con el previsto por el plan de estudios con los objetivos propios de cada nivel, posteriormente se identificaron las áreas que requerían modificaciones; la elaboración de los dos instrumentos de evaluación se hizo siguiendo un enfoque cuantitativo y se realizó en dos etapas a su vez subdivididas en otras dos, centradas primero en la construcción de las evaluaciones en general y luego en los reactivos en sí; ambos procedimientos se validaron por jueceo de expertos. Como resultados se obtuvieron dos materiales de estudio actualizados y con más fluidez en sus componentes, y dos evaluaciones finales sumativas que acreditaban el aprendizaje y el nivel de conocimientos de los alumnos de acuerdo a los estándares de la institución.

INTRODUCCIÓN

La realización de labores profesionales concernientes al campo de la educación y, en concreto, el diseño curricular y la evaluación académica son áreas de gran utilidad, relevancia, y escrutinio dentro de la psicología educativa. Por supuesto esto implica no solo a la educación formal sino también a la educación no formal, es decir actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial, en al menos dos de sus tipos, concretamente la educación formal en contextos no formales y el trabajo, esto se verá en la primera parte del capítulo 1; justamente dentro de estos tipos se encuentra la enseñanza de idiomas, siendo el inglés el más estudiado actualmente, debido a su estatus como lengua de uso mundial *de facto*.

Dentro de las academias de idiomas en el nororiente del área metropolitana de la ciudad de México se encuentra la academia de inglés “American Language World”, es una institución de tamaño pequeño que lleva 10 años impartiendo clases y que estructura su plan de estudios en varios niveles que se agrupan en 3 bloques divididos por dificultad o complejidad (básico, intermedio, y avanzado). Debido a un tiempo prolongado donde no hubo alumnos que continuasen estudiando en niveles avanzados, los planes y evaluaciones para el bloque dejaron de ser revisados y actualizados, sin embargo, en noviembre de 2019 la dirección de esta institución decretó realizar una revisión de los materiales de estudio e instrumentos de evaluación correspondientes con el objetivo de concretar las modificaciones necesarias.

En el presente trabajo se reporta como fueron revisados y modificados los contenidos y estructuras de los materiales de estudio de dos de los niveles avanzados, y como se construyeron nuevas evaluaciones finales para otros 2

niveles avanzados; esto mediante la revisión, tanto del contenido de los materiales en si, como del contenido de los planes, y la comparación entre ambos (plan y material) para determinar la efectividad del contenido de los materiales con respecto a lo estipulado en el plan. Por otro lado, para los instrumentos de evaluación se contrastaron igualmente los contenidos de los planes con los de los instrumentos y se estructuraron los instrumentos buscando una mayor claridad y eficiencia en el proceso de evaluación de acuerdo con los planes; adicionalmente se modificaron los elementos visuales de los niveles e instrumentos a revisar y modificar.

Ahora bien, entrando en detalle, en el capítulo 1 se explora de forma breve los conceptos clave de la educación, concretamente la difícil tarea de encontrar una definición del concepto, la tipificación de las variedades de esta que se pueden encontrar para después enfocarse en la llamada “educación no formal” y el rol que esta cubre en diversos contextos, en segundo lugar se explora el diseño curricular empezando por el concepto mismo de currículo, planteando los tipos y objetivos del currículo, para después pasar a explorar varios modelos de teoría curricular y ubicar el presente trabajo en relación con ellos, finalmente se ahonda en los materiales educativos, su definición y clasificación para explorar la importancia del libro de texto como material educativo central; de estos tres temas se establece la necesidad de la evaluación educativa dando pie al siguiente capítulo, dedicado exclusivamente a esta.

Como se mencionó antes, en el capítulo 2 se aborda la evaluación educativa siguiendo un esquema parecido al anterior, pasar de lo general a lo particular, poniendo un gran énfasis en los tipos de evaluación, no sin antes explorar en las definiciones existentes y los objetivos que tiene esta tanto para los actores como para los niveles a los que afecta, finalmente aterrizando el capítulo a la problemática

de la escuela en cuestión, con esto se le da cierre al apartado teórico del trabajo para dar paso al apartado metodológico con todos sus componentes.

En el capítulo 3 se explora la metodología de la intervención, se describe en primer lugar la institución en la que se realizó el trabajo, “American Language World”, su historia, características y la forma en la que se estructuran u ordenan los distintos niveles académicos de esta junto con los contenidos de cada uno, para después pasar a describir las características de la labor realizada, mostrando el por qué se realizó el proyecto, los objetivos tanto generales como particulares de este y la problemática que este buscó resolver; dando pie a la exposición de cómo fue que se realizó este proyecto, estipulando el enfoque desde el que se realizó y desglosando punto por punto las 2 modificaciones a los libros y las 2 evaluaciones realizadas, desde el planteamiento y las definiciones operativas hasta el procedimiento realizado para ambos procesos, dando paso al análisis de la intervención, empezando por los resultados.

En el capítulo 4 se prosigue con los ya mencionados resultados, igualmente desglosados en las 2 modificaciones y los 2 instrumentos de evaluación o exámenes, presentados como etapas 1 y 2 respectivamente, atendiendo a los elementos comunes a los procedimientos realizados y particularidades de cada material modificado e instrumento elaborado; para el caso de los libros, estos se presentan siguiendo un lineamiento temporal, primero describiendo los elementos inadecuados encontrados en cada libro para después pasar a describir el proceso de reestructuración en cada caso y su correspondiente integración en el todo del libro, en el caso de los exámenes se describe el proceso seguido para cada uno empezando por los ejercicios aplicados para cada competencia, pasando por el número de reactivos, hasta la construcción de cada uno, atendiendo a la familiaridad que se espera de los alumnos y la complejidad propia de los ejercicios, se pasa al

siguiente capítulo para reflexionar acerca de los alcances y limitaciones de la intervención para después pasar a las conclusiones de esta.

En el capítulo 5, el final, se muestran la discusión y las conclusiones, ordenados de tal forma que se describa lo alcances y limitaciones de la intervención, con recomendaciones para otras a futuro, antes de concluir si se cumplió con los objetivos planteados con base en los resultados. Siendo específicos, en el apartado de discusión se reflexiona sobre las limitaciones propias de lo realizado y se plantea la posibilidad de realizar mejoras a futuro en esos u otros libros junto con la elaboración de instrumentos nuevos o modificar los creados en este trabajo, con eso aclarado se da paso al siguiente apartado, Conclusiones, donde, a partir de lo acotado en la discusión, se presentan 4 generales, 1 por cada proceso realizado, presentadas en 2 bloques (conclusiones para las modificaciones a los materiales de estudio y conclusiones para los instrumentos de evaluación), en cada conclusión se contrastan los resultados, cada instrumento elaborado o material modificado, con los objetivos generales y particulares correspondientes, es decir los instrumentos de evaluación en general con respecto a los objetivos de los instrumentos en general y los objetivos de cada instrumento en particular con su respectivo resultado, este mismo principio se aplicó también a los materiales modificados.

CAPITULO I: EDUCACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR

PRIMERA PARTE- LA EDUCACIÓN

La educación es un tema complejo, vasto, que aborda diversos aspectos de la vida y el conocimiento humanos, la psicología incluida, por tanto, para su comprensión es necesario tomar una postura metódica y plural, en el sentido de que se debe aproximar a él estableciendo cuáles son sus componentes para después explicarlos desde varias posiciones, partiendo de este entendido primero hay que abordar el concepto en sí, es decir, una definición de educación.

Definición

Establecer una definición concreta de *educación* no es labor sencilla, al tratarse de un concepto fácil de intuir pero complejo de explicar, esta situación es perfectamente comprensible, el término “educación” es de uso habitual en la vida cotidiana porque a todos nos afecta de algún modo; a pesar de eso, un elemento común a estas es la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad (Sarramona, 1989).

Un requerimiento importante para establecer una definición concreta de prácticamente cualquier concepto es delimitarlo, es decir establecer lo que no es. En el caso de la “educación”, es importante distinguirla de instrucción; la educación es un proceso complejo y multifacético, en el que se transmiten conocimientos, habilidades, valores y costumbres de todo tipo, por otro lado, la instrucción se refiere a la acumulación de conocimiento sobre un tema determinado (Salas, 2012). Siguiendo esta línea, puede decirse que la educación abarca (entre otras cosas) la instrucción.

Siendo técnicos, etimológicamente la palabra “educación” procede del verbo latino *educo-as-are*, que significa criar, amamantar o alimentar, algunos autores han hablado de la procedencia del verbo latino *educo-is-ere*, que significa extraer de dentro hacia afuera (Tusquets, 1972); sin embargo y de acuerdo con Mialaret (1977) se pueden aplicar los siguientes significantes:

1. Supone muchas veces referirse a una institución social: el sistema educativo, dándole un contenido histórico-comparativo o socio-político.
2. También se emplea la palabra «educación» para designar el resultado o producto de una acción. Así se habla de una “buena” o “mala” educación, de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos.

Como se puede apreciar, estos dos elementos se pueden clasificar como uno de carácter político- institucional y otro de carácter finalista (es decir enfocada en el “fin” o “propósito”), sin embargo, la educación también abarca una dimensión material, es así que la idea de educación engloba a entidades corpóreas específicas, tales como alumnos, menores o mayores de edad, libros de texto, bibliotecas o laboratorios, profesores o trabajadores de la enseñanza, aulas, anfiteatros, etc. Pero también, y necesariamente, acciones de maestros y discípulos, a instituciones, sobre todo en la educación reglada (Bueno, 2012).

Resumiendo, se puede decir que la educación, también referida como “dimensión educativa” por Bueno (2012); engloba, ante todo, multitud de cosas, o morfologías corpóreas, tales como edificios, aulas, pupitres, planes educativos, etc. Y tiene como componente esencial suyo las acciones de los educadores y de los educandos, de los inspectores y de los ministros, incluso de los parlamentarios que aprueban una ley de educación, pero las acciones estrictamente educativas son las

acciones y las reacciones de los maestros y de los discípulos, y por último, esta trata de evitar la aleatoriedad en la construcción humana; por tanto, el proceso educativo, concebido consciente y sistemáticamente, se erige en el vector más relevante de la configuración humana, que no supone otra cosa que un “hacerse” (entendido como una acción activa e intencionada) como persona (Sarramona, 1989).

Tipos de educación

Ahora bien, como se aprecia la educación posee una serie de características, en concreto la actividad y la intencionalidad, que se puede aplicar al concepto como un todo, sin embargo, el hecho de que la actividad busque unas metas obliga a encadenar todos los actos y plantear unas etapas previsibles para llegar a ellas; de aquí que se pueda empezar a clasificar a la educación en tipos, siendo una de las primeras y más relevantes la hecha por Dewey que media entre la idea de “educación reglada” (establecida en un supuesto plan educativo global) y la “educación difusa” (Fermoso, 2013).

La distinción hecha por Dewey no se reduce mecánicamente a la mera diferencia supuesta entre los métodos o cursos que puede seguir un proceso educativo que sería esencialmente idéntico en ambos cursos; de este modo se diferencian, sobre todo, en que la educación difusa no es propositiva, por tanto, no es finalista, aunque pueda considerarse teleológica, mientras que la educación reglada es finalista (Bueno, 2012).

Sin embargo, en la actualidad la clasificación es establecida según el grado de intencionalidad y sistematismo que converjan en un determinado programa educativo (Sarramona, 1989), basado en el hecho de que, ya sea el educador quien

organice el proceso, o bien sea el propio grupo quien lo haga, siempre será necesaria una estructura organizativa, si no se quiere dejar al azar la consecución de los resultados pretendidos (Michaud, 1972), la antes mencionada clasificación planteada por Sarramona (1989) es la siguiente:

- **Educación formal:** aquella que es plenamente intencional y acontece en una estructura sistémica institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas.
- **Educación no formal:** así se denomina un conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar formal y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente; el nivel de organización puede ser muy variable según la naturaleza del programa.
- **Educación informal:** refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales (Trilla et al. 1993).

Tomando en cuenta las características de la institución en donde se realizó el proyecto, se considera que este está ubicado en educación no formal y, por tanto, se procederá a ahondar en este rubro.

Educación no formal

A través de un criterio ligado a la programación de las acciones educativas se puede hacer una diferenciación entre los contextos formales y no formales, por un lado, y contextos informales por otro; y así mismo los contextos no formales de aprendizaje se definen como actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial (Martín, 2014).

La expresión 'educación no formal' se acuñó para satisfacer a la necesidad de las respuestas extraescolares, a nuevas y diferentes demandas a las que debía atender el sistema educativo, este tipo de contextos cobraron importancia como estrategia de formación dirigida a grupos sociales que no recibían una enseñanza básica completa (Vázquez, 1998); aunque con el tiempo los contextos no formales fueron también socorridos por aquellos que no tenían las mismas carencias.

Los contextos no formales se desarrollarían mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela, de este modo surgen formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a los niños adecuándose a sus necesidades y situaciones particulares (Ávila, 2007).

Por otra parte, ante el incremento de los contextos de aprendizaje no formales, se hizo necesario delimitar los alcances del término e identificar los diferentes tipos y características que los diferencian entre sí (Martín, 2014), y es en este sentido que el concepto se expresa en el reconocimiento de los contextos no formales, como cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal y diseñadas para satisfacer necesidades específicas de aprendizaje de determinados grupos de la población (Colodyn y Bjornald, 2004; Trilla et al. 2003).

Desde los contextos no formales, se ha llegado a proponer una clasificación que atiende a las funciones que con más frecuencia asume la educación no formal; se distinguen cuatro tipos de funciones vinculadas con: la educación formal, el

trabajo, los aspectos de la vida social cotidiana y el ocio ligado a la formación cultural (Trilla et al. 2003), estos se muestran en detalle en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Funciones vinculadas a la educación no formal con ejemplos

Funciones vinculadas	Descripción	Ejemplos
Educación formal en contextos no formales	Aquellas actividades diseñadas para la escuela, pero provenientes de instancias ajenas al sistema formal.	Programas no institucionales de alfabetización para adultos, grupos de estudio, olimpiadas sobre alguna disciplina específica, etc.
El trabajo	Aplicable a aquellas acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y efecto de trabajar.	Formación laboral, programas de inserción laboral o reconversión profesional.
Aspectos de la vida social cotidiana	Utilizado en contextos donde se trabajan temas especiales y se orientan al aprendizaje de aspectos y cuestiones de la vida cotidiana.	Programas de educación sanitaria, formación de padres, programas para educación del consumidor, etc.
Ocio ligado a la formación cultural	Refieren a actividades recreativas y relativas al tiempo libre de una persona.	Educación artística, formación físico-deportiva, formación intelectual, todo aquello

englobado en la
pedagogía del ocio y la
animación sociocultural.

*Nota: Extraído de Martín (2014) "Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales" pp. 8.

Tomando en cuenta lo anterior se puede afirmar que las características más comunes que presentan estos contextos refieren a: a) finalidades, objetivos y funciones; b) educandos; c) educadores; d) contenidos; e) métodos; f) ubicación; g) tiempo, h) gestión, i) financiación y costos y j) controles, evaluaciones y títulos (Trilla et al., 2003).

Recalcando que el tipo de educación que se imparte en la academia donde se realizó el proyecto es de tipo no formal, se torna claro que el actuar del personal docente de esta, se encuadra en el marco de un plan de estudios, el cual debe cumplir con los requerimientos anteriormente mencionados y, en consecuencia, toda modificación a este y a los instrumentos de evaluación utilizados debe realizarse igualmente encuadrados en el mismo marco, por tanto, se vuelve necesario recurrir a un mecanismo que permita estructurarlos, es decir, mediante el diseño curricular.

SEGUNDA PARTE- DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Aproximarse al diseño curricular es hacerlo a un tema complejo por varios motivos, en primera por que el concepto abarca dos dimensiones, una teórica y otra práctica, muy marcadas; y en segunda porque el concepto requiere entender el currículo como concepto en sí, en consecuencia, a continuación se presentarán ambos partiendo de la teoría curricular para posteriormente ahondar en el currículo.

Teoría curricular

Cuando un docente (generalmente un profesor) es requerido para realizar una labor educativa es práctica común entregarle al mismo cuando se ocupa de una materia la lista de temas, el nombre de la asignatura, o bien un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva que, en la mayoría de los casos, le da la oportunidad de interpretar el programa de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales (Díaz Barriga, 1997), es decir se le entrega un currículo.

Ahora bien, en las características anteriormente descritas se perciben influencias establecidas por elementos ajenos a la propia educación, por ejemplo el que el mismo programa debe estar “rígidamente estructurado” pero permite al profesor “interpretar” al mismo, es justamente el poder traspasar estas determinaciones generales de formas y fines a elementos y características más concretos donde se encuentra la labor de la teoría curricular. Lo anterior se ha explicado con base a que la globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación, esto obedece, en buena medida, a la abrupta incorporación de la tradición estadounidense de este siglo en los sistemas educativos de varios países (Díaz Barriga, 1997; Meza, 2012).

Obedeciendo a esta ya mencionada globalización, se hace uso de un centralismo educativo para lograr la uniformidad de la educación, esto y la falta de precisión sobre las habilidades técnico-profesionales que son específicas de la profesión docente conducen a la idea de que al maestro sólo le corresponde «ejecutar» un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica; en el mejor de los casos se piensa que su función es “dosificarlo” ante sus estudiantes (Díaz Barriga, 1997). A pesar de enfrentarse a la situación anterior, el diseño, desarrollo y análisis curricular son una constante en la labor pedagógica del docente en servicio y del profesional con formación pedagógica; esto permite adquirir los elementos teórico-

metodológicos para la elaboración de proyectos curriculares (Meza, 2012), dando pie al surgimiento de la teoría curricular, o más bien de modelos de teoría curricular.

Durante el siglo XX, las propuestas para el desarrollo de programas escolares tuvieron como fin alcanzar una eficiencia mayor de los sistemas educativos (Guzmán, 2012); cuyos énfasis determinantes se encuentran en las varias reformas realizadas al sistema educativo estadounidense en la década de los setenta y en la profundización de las mismas bajo los programas de modernización educativa gestados en el marco de las teorías del mercado que, usan criterios del “eficientismo” (Díaz Barriga, 1997). Si bien las propuestas antes mencionadas parten de premisas epistemológicas similares, por la forma que adoptan los planteamientos elaborados particularmente por autores estadounidenses, pueden agruparse en dos grandes bloques, el primero abarca los desarrollos hechos por Tyler y Taba en los cincuenta, llamado “enfoque sistemático”, y el segundo abarca los cambios hechos a partir de Mager, desde la década de los sesenta en adelante, al cual se le llaman “revisionistas” (Díaz Barriga, 1997) la labor de este autor dará pie a que otros investigadores se inicien en esta labor como son Glazman y De Ibarrola, Stenhouse y Kemmis (Guzmán, 2012); es por esto que al hablar de teoría curricular se habla, en realidad, de “modelos” de teoría curricular, los cuales pasaremos a analizar a continuación antes de ubicar en cual se encuentra la labor realizada.

Modelo de Tyler

Antes de empezar cabe mencionar que, aunque el primer momento de la formulación de la teoría curricular se produjo en la gestación de la industrialización monopólica del siglo XX, en concreto Bobbit en 1918 y Charter en 1924 son considerados como parteaguas, el desarrollo de las propuestas para la elaboración de planes de estudio no se concretaría hasta los trabajos publicados primeramente

por Tyler en 1949 (Díaz Barriga, 1997); dando como resultado el comienzo formal del “primer bloque” de teorías curriculares. Por tanto, se puede afirmar que la perspectiva de Tyler como teoría del currículo, ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los estudios curriculares y en los gestores de la educación (Guzmán, 2012).

Ya entrados en tema, para Tyler el curriculum lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos tan anhelados, el curriculum aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, con la finalidad de que puedan mantenerse en el sistema en una revisión constante para operar en él las futuras reacomodaciones (Guzmán, 2012).

Ahora bien, las decisiones en relación con los aprendizajes que deben promoverse en un programa escolar, es decir los objetivos de aprendizaje, deben ser resultado del análisis de diversas investigaciones (sobre los alumnos y sus necesidades, sobre la sociedad, el análisis de tareas y los procesos culturales, y sobre la función y el desarrollo de los contenidos) (Díaz Barriga, 1997). Toda la información y recopilación que se haga de estas investigaciones Tyler las denomina “fuentes”, las cuales establece que pueden ser de diferente naturaleza y que no sólo en una fuente se puede encontrar la base para tomar decisiones en torno al currículo (Guzmán, 2012). Idealmente, estos fundamentos se traducirán en objetivos conductuales, los cuales se armonizarán por el “cedazo” de la filosofía y la psicología, a estos los denomina “filtros” y su fin es organizar objetivos “filosóficamente coherentes y factibles en el proceso del aprendizaje” (Díaz Barriga, 1997).

Aterrizando más en el plano metodológico, Meza (2012) nos menciona que Tyler presenta un esquema en la elaboración de programas, comenzando por no perder de vista al contexto social y al alumno, y precisa ciertos aspectos que son fundamentales, estos son:

- Planteamientos de objetivos educativos. Para ello deben tomarse en cuenta las aportaciones de la psicología del aprendizaje, la pedagogía, la filosofía de la educación, el contexto sociocultural y, principalmente, el alumno; es decir, utilizando los “filtros” antes mencionados.
- Diseño de actividades de aprendizaje. Éstas deberán estar acordes al contenido interno de los objetivos educativos y son el recurso para alcanzar los propósitos educativos, también deben organizarse de tal manera, que tengan una secuencia tanto lineal como transversal, así como definir qué es lo que se quiere desarrollar: conocimientos, habilidades o actitudes.
- Por último, se debe evaluar todos los procesos anteriores para determinar si los que se llevan a cabo en la enseñanza-aprendizaje logran los objetivos que se proponen.

En relación con el último punto, es menester hacer unas cuantas aclaraciones; Tyler define educación como cambio de conducta, por lo que la evaluación consiste en medir el grado hasta el cual esos cambios han ocurrido de acuerdo con los objetivos del programa que está siendo evaluado (Guzmán, 2012), esto implica que:

- a) Las metas y objetivos son definidos.
- b) Por consecuencia la instrucción trae unos cambios en los estudiantes.
- c) La evaluación determina si los cambios deseados han ocurrido.

Como se puede ver, Tyler retoma la pedagogía por objetivos; es decir, en éste, además de describir lo que se pretende con el diseño curricular, guían la serie de contenidos y de actividades que integran el diseño de un proyecto curricular (Meza, 2012).

Modelo de Hilda Taba

Continuando con el ya mencionado “primer bloque”, Hilda Taba concibe el programa escolar como un “plan de aprendizaje” que, por lo tanto, debe representar una “totalidad orgánica” y no tener una estructura “fragmentaria”; sin embargo, insiste en que las decisiones que se tomen con relación al mismo tengan una base “reconocida, válida y con algún grado de solidez”, lo cual, según la autora, sólo se puede garantizar a partir de la inclusión de una teoría (Díaz Barriga, 1997).

El desarrollo de esta teoría está fincado en la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro de esta proposición parte la consideración de que el realizar un análisis profundo de la cultura y la sociedad ofrece un modelo para establecer los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido adecuado y para decidir sobre qué habrá de destacar en las actividades de aprendizaje (Guzmán, 2012).

Se puede decir que Taba ve al currículo emerger de la cultura y del contexto social; es decir, debe diseñarse un currículo para cada tipo de cultura y sin perder de vista en dónde se desarrollará, con una visión en el presente y hacia el futuro, con lo anterior en mente se explica que a nivel metodológico este modelo considera dos niveles, uno trata del desarrollo del currículo y su relación con lo que exige la sociedad y el sujeto con la institución escolar, el otro proporciona las fases para desarrollar un proyecto curricular (Meza, 2012).

Siendo específicos en el primer nivel se analiza la importancia y la función de la escuela dentro de la sociedad, como institución transmisora de conocimientos ante una sociedad en constante movilidad; estos cambios vertiginosos y con marcada aceleración hacen justificable la visión a futuro sobre la funcionalidad, vigencia y permanencia de un currículo (Meza, 2012), mientras que el segundo nivel se refiere a los pasos que deben seguirse en la elaboración del currículo (Meza, 2012).

Para realizar el juicio ordenado que permita tomar decisiones en relación con los programas escolares, Taba enumera siete pasos o fases (Díaz Barriga, 1997); siendo el inicial el que se refiere al diagnóstico de necesidades, a las demandas de la sociedad y de los sujetos que aprenden; el segundo paso, como consecuencia del primero, se refiere a la formulación de objetivos educativos y al modo de formular esos objetivos (Meza, 2012), de acuerdo a Taba la persona que diseñe los objetivos deberá tener una mirada abierta al cambio, al presente y al futuro (Díaz Barriga, 1997); el tercer paso se refiere a la selección de contenidos, este requiere reflexionar los criterios para seleccionar los temas o subtemas; el cuarto consiste en cómo se van a organizar o secuenciar dichos contenidos; el quinto consiste en diseñar las actividades de aprendizaje; el sexto es el de organizar esas actividades de aprendizaje; y por último el séptimo es la evaluación, precisando qué y cómo hacerlo (Meza, 2012).

Antes de proseguir con los modelos “revisionistas” es necesario hacer una breve discusión acerca de la relación existente entre los dos modelos anteriores y como se pueden entender como un todo, en palabras de Díaz Barriga (1997).

“Una lectura cuidadosa de los planteamientos de Tyler y Taba ayuda a descubrir que ambos autores proponen diferentes bases referenciales que permiten establecer los objetivos a partir ya sea de estudios que se materialicen en fuentes y filtros (Tyler) o bien de investigaciones que desemboquen en un diagnóstico de necesidades (Taba).”

Sin embargo se puede apreciar que el modelo propuesto por Taba parte de lo postulado por Tyler, pues en general Taba formaliza, con elementos de mayor validez, la propuesta curricular que hacen ella misma y Tyler, desde el funcionalismo (Díaz Barriga, 1997); ahora bien, en un plano más específico Taba formuló el concepto de “Diagnóstico de necesidades” teniendo en mente investigaciones para “fundamentar el currículo”, es decir aquello que Tyler denomina “fuentes” para el diseño curricular, la perspectiva de “diagnóstico” de Taba es el resultado del análisis de dichas investigaciones (Díaz Barriga, 1997); por estas razones se puede considerar que el planteamiento de Taba es una continuación de las elaboraciones inicialmente formuladas por Tyler, aunque también se estaría obligado a reconocer que el desarrollo de la perspectiva curricular de esta autora constituye un significativo avance, por la pluralidad de enfoques conceptuales que recupera en sus planteamientos y la articulación que en los hechos hace entre teoría y propuesta curricular (Díaz Barriga, 1997; Guzmán, 2012).

[Modelo de Raquel Glazman y María De Ibarrola](#)

Habiendo explorado a los principales exponentes del “enfoque sistemático” es necesario pues explorar a los llamados por Díaz Barriga (1997) “revisionistas”, en concreto a Glazman e Ibarrola, quienes son consideradas pioneras en este campo dentro del enfoque centrado en la racionalidad técnica (Barrón *et al.*, 2010).

Esta propuesta está dirigida al diseño de planes de estudio; sin embargo, comparte muchos de los elementos del diseño curricular en el sentido general, Díaz Barriga (2003) nos menciona que el modelo que proponen las autoras se puede dividir en cuatro etapas:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios
2. Operacionalización de los objetivos generales; incluye dos subetapas:
 - a) Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos; éstos constituyen el nivel último del plan de estudios.
 - b) Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje; estos son los propios cursos.
3. Estructuración de los objetivos intermedios, dividido en las siguientes subetapas:
 - a) Jerarquización de los objetivos intermedios
 - b) Ordenamiento de los objetivos intermedios
 - c) Determinación de metas de capacitación gradual
4. Evaluación del plan de estudios, nuevamente dividido en tres subetapas:
 - a) Evaluación del plan vigente
 - b) Evaluación del proceso de diseño
 - c) Evaluación del nuevo plan

Como se había comentado anteriormente, en esta metodología se hace hincapié en que los planes de estudio, también el currículo; se elaboran de una forma verificable, sistemática y continua; aclarando que “verificable” no es en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación; “sistemática” dado que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad; y “continua” porque se asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por

tiempo indefinido pues, de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales (Díaz Barriga, 2003).

Modelo de Stephen Kemmis

Para Kemmis, el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema: por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en cada contexto social y en cada momento histórico (Gimeno Sacristán, 2002).

Ambos aspectos, o para ser precisos ambas relaciones, adoptan formas concretas y peculiares en cada contexto social y en cada momento histórico (Gimeno Sacristán, 2002). En este sentido, un cuadro teórico que quiera iluminar las peculiaridades de la práctica a que da lugar el curriculum en esas dos dimensiones que se señalan tiene que hacer referencia inexorablemente a las peculiaridades del sistema educativo al que se refiere (Guzmán, 2012).

Para Gimeno Sacristán (2002) el análisis hecho por Kemmis, surge a partir de un análisis de varias investigaciones coetáneas realizadas en materia del currículo e identificar un patrón en estas, señalándonos que:

“... los estudios sobre el curriculum no están reflejando sino la dinámica que se produce en otros campos. En la teoría social se está volviendo al problema fundamental de la relación entre la teoría y la práctica, y esto mismo es lo que ocurre en los estudios sobre la educación y sobre el curriculum en particular.”

Para él, se analiza tal relación más como un problema reflexivo entre teoría y práctica que como una relación polar unidireccional en uno u otro sentido; el análisis del currículo desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos y premisas de distinto orden que anidan en el currículo, sus contenidos y la práctica, por lo tanto se afirma que, para Kemmis, cualquier teorización sobre el currículo implica tanto una “metateoría” social como una educativa, y toda teoría curricular que no “ilumine”, es decir lo vuelva un aspecto explícito dentro de esta, esas conexiones con la “metateoría” y con la historia (Guzman, 2012); en resumen, si se quisiera emitir un juicio del modelo de Kemmis se podría considerar como una teoría incompleta como mejor, y directamente deficiente como peor.

Habiendo revisado, prácticamente de modo historiográfico, los diversos modelos de teoría curricular, toca ahondar en su razón y producto material más complejo, el currículo en sí, no solo en forma descriptiva sino también conceptual, es decir, intentar entender desde la base que es el currículo.

Currículo

Nuevamente nos topamos ante una situación nada sencilla, “currículo” viene un vocablo latino que prácticamente no ha cambiado y, en español, tiene definiciones que parecen entremezclarse, si bien el campo de aplicación está en su mayoría acotado a la educación, esto nos pone en presencia de un concepto un tanto confuso, por tanto, antes de ahondar en otros elementos hay que dar cuenta de la primera cuestión, la definición.

Definición de currículo

¿Qué es el currículo? La pregunta en principio simple genera una multiplicidad de repuestas, empezando por el concepto mismo, que está claramente

influido por las diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas; además de estar vinculado a los adelantos tecnológicos --especialmente la incorporación de las tecnologías de la comunicación (TIC) al proceso enseñanza-aprendizaje--, la constante transformación y evolución de las sociedades, y la movilidad cultural de estas últimas (Meza, 2012).

Hay que resaltar que para algunos autores el hablar del plan de estudios es igual que referirse al currículo y en algunos casos, lo llegan a tomar como el “instrumento mediador único” que sirve para la organización, selección, y ordenación de todos los aspectos de una profesión con fines educativos (Guzmán, 2012).

Visto lo anterior queda claro que toda respuesta dada estará íntimamente vinculada a la postura o trasfondo del autor mismo, a su contexto socio-histórico-cultural; ahora bien un currículo desarrollado en la práctica implica vincular la teoría con la práctica en materia educativa, de esta manera surgen tres conceptos, que a saber son: teoría, práctica y educación; entendiendo por teoría a todos los argumentos que fundamentan un modelo de una ciencia en general o en particular, por práctica a la acción llevada a cabo en el terreno donde suceden los hechos, y por educación a la transformación de las generaciones jóvenes a través de la influencia cultural de sus antecesores (Meza, 2012).

Sin embargo, además de que el currículo proviene de una mirada en conjunto, se le considera como un todo organizado donde inciden fundamentos, elementos, contenidos, que actúan simultáneamente en el proceso enseñanza–aprendizaje; además de ser de carácter educativo, el currículo tiene influencias externas; como la misma cultura, la ideología, la política, etc. Eso lo vuelve una

manera de homogeneizar lo que es diferente y para llevarlo a cabo es necesaria la participación de alguien que sea capaz de vincular el currículo con el receptor, es decir, el estudiante, y éste es el profesor o profesora que tiene la función de transmitir los conocimientos en la práctica docente cotidiana (Meza, 2012).

En síntesis, el currículo es un componente clave de la educación, muy maleable, que, pese a que su definición guarda una estrecha relación con el contexto de su elaboración, este siempre hace referencia a una serie de contenidos fundamentados muy específicos, y generalmente influenciados por factores extra-académicos dados por el contexto, orientados a fines naturales del proceso enseñanza-aprendizaje igualmente influidos por el contexto, referidos como objetivos.

Objetivos del currículo

Antes de comenzar con el apartado cabe mencionar que, si bien el tema a tratar son los objetivos del currículo, lo que se expondrá a continuación son más bien lineamientos generales para la elaboración de objetivos junto con características comunes y recomendables independientemente del tipo de currículo en cuestión, partiendo de lo recogido en la literatura consultada.

Ahora bien, según lo visto hasta ahora el currículo requiere del planteamiento de objetivos que encaminen a este una dirección acorde con las funciones antes mencionadas, dicho esto el objetivo principal de un currículo es plasmar una concepción educativa, misma que constituye el marco teleológico de su operatividad; a pesar de que todos de una u otra forma intercambiamos conocimientos y experiencias, de tal forma que logramos ser tanto educadores (maestros) como educandos (alumnos); con base en lo anterior es que, siempre

después de la familia como primera instancia socializadora, aparece la institución escolar, la cual plantea una educación organizada y dirigida de manera sistemática por el Estado, ya sea en sectores privados o públicos (Guzmán, 2012).

Es importante mencionar que tanto el currículo como sus objetivos deben tener componentes que delimiten, o al menos ayuden a delimitar como se construirá el contenido, siguiendo esa línea César Coll, en *Psicología y currículum* (2004), afirma que los componentes son cuatro; El primer apartado hace referencia al “qué enseñar”, es decir sobre los contenidos y los objetivos (haciendo referencia a metas o fines) que se pretenden alcanzar; el segundo apartado se refiere a “cuándo enseñar”, que no es más que la manera de ordenar y secuenciar estos contenidos con sus respectivos objetivos; el tercer apartado se refiere a cómo enseñar, cómo estructurar las actividades que habrán de enseñarse y habrán de aprenderse; por último el cuarto apartado se refiere a “qué, cómo y cuándo evaluar”.

En adición a lo anterior Guzmán (2012) sostiene que el currículo a su vez tiene una “parte legal” que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, y este a su vez debe tener las siguientes características:

- **Abierto:** El currículo tiene una parte común al territorio nacional: enseñanzas comunes o mínimas y otra complementada por cada una de los estados con competencias en educación.
- **Flexible:** Se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
- **Inclusivo:** Existe una parte de formación común para todos los alumnos a nivel nacional, que cursen estas enseñanzas.
- **Atiende a la diversidad:** Permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada estado.

- **Profesor Reflexivo:** Un currículo con las características anteriores, debe dar como resultado la figura de un profesor reflexivo, guía y orientador.

A la sazón de lo anterior es necesario mencionar que la sociedad establece la propia evolución del currículo de acuerdo al momento histórico en el cual se encuentre, por lo tanto, la educación que necesite o exija la sociedad tendrá que ser en función de su sistema de valores, la naturaleza de su cultura, etc. Dichas necesidades se verán reflejadas en los planes de estudios y en particular en la estructura curricular (Guzmán, 2012).

Tipos de currículo

Ahora, ya aclarada la definición y los objetivos del currículo, y partiendo de numerosas investigaciones, se ha logrado dividir para su estudio en currículo formal, currículo real o vivido y currículo oculto; antes de proseguir, Casarini (2010) hace una aclaración importante cuando se habla de *tipos de currículo* “La distinción entre curriculum formal, curriculum real y curriculum oculto tiene por objeto reafirmar el análisis sobre las intenciones curriculares (curriculum formal-curriculum oculto) y las concreciones en el desarrollo curricular (curriculum real-curriculum oculto)”.

Retomando la división, esta se conforma de tal manera que se pueda abarcar todos aquellos elementos y experiencias que puedan surgir durante el proceso de enseñanza – aprendizaje (Guzmán, 2012); las cuales se analizarán brevemente a continuación.

El primero de ellos es el currículo formal, este puede ser definido como una planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo sus finalidades y las

condiciones académico-administrativas que se deriven de la práctica educativa; en ese sentido la parte medular del currículo formal es la fundamentación de su estructura académica, administrativa, legal y económica. Sintetizando, el plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben: las finalidades, contenidos, y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum (Casarini, 2010).

Para complementar lo anterior, el mismo autor nos señala que los programas constituyen la microestructura de un plan de estudios y por lo tal indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje
- Organización y secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo

El currículo formal da paso al desarrollo del currículo real, el cual puede definirse según Gimeno Sacristán (2002) como “la puesta en práctica del currículo formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requerirán en su momento de una adaptación entre el plan curricular y la realidad en el aula”. Es justamente en la práctica donde confluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores; entre estos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del currículum formal, los emergentes en la situación colectiva del aula y otros factores socio-culturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos (Casarini, 2010).

Resumiendo, el currículo real es una traducción práctica del currículo formal, actuando como un mediador entre docentes y alumnos, el cual tiene como exigencia el desarrollo de objetivos de aprendizaje fundamentados en un modelo o corriente educativa buscando desarrollar el máximo de competencias en el educando (Guzmán, 2012).

El currículo oculto, por el contrario, se deriva de ciertas prácticas institucionales y no de los planes de estudio ni de la normatividad que establece el sistema (Guzmán, 2012), esto no minimiza su importancia en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje. Se puede entender este como categoría de análisis que nos permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real, en ese sentido se convierte en una categoría polémica, pues dependiendo de la visión socio-antropológica que se tiene de la escuela y la educación (Casarini, 2010).

Como resulta obvio, la educación no es un proceso neutro y aséptico, es inevitable y necesario el componente ideológico, moral y político que existe en cualquier empresa educativa en la que los seres humanos se embarcan, de ahí la presencia del currículum oculto, tanto en el currículum formal como en el currículum real, a través de los lenguajes implícitos—verbales, escritos, gestuales (Casarini, 2010); Por tal motivo es de suma importancia el ejemplo que brinde el profesor dentro de la institución, ya que al mismo tiempo que intercambian conocimiento pueden generar alumnos con valores y actitudes positivas, (al menos de acuerdo al contexto en se encuentren tanto el alumno, como el profesor y la institución), Bueno las llamaría “eutaxicas” (Fernández, 2006), de tal modo que en la medida en que los maestros sean incluidos por la institución como actores principales, la función de fomentar actitudes tiende a crecer (Guzmán, 2012).

Para terminar de aterrizar el tema del currículo al presente estudio, y reiterando el carácter morfológico y finalista de la clasificación en distintos tipos que se le da al currículo, se considera que, en base a los criterios previamente descritos, la labor realizada en el presente proyecto corresponde al currículo formal, y por tanto se pasará a ahondar en las características de este.

Características del currículo formal

Es menester aclarar que las características de este currículo dependen de los elementos que deben componerlo, inclusive se podría decir que las características son más aplicables a los elementos del currículo formal que a este mismo solo; con esto en mente se puede decir que los elementos del currículo formal son: fundamentación, perfiles (de ingreso, egreso y profesional) y objetivos (Guzmán, 2012).

Cuando hablamos de fundamentación nos referimos a la primera etapa de la metodología del proyecto curricular (Guzmán, 2012), de este modo el desarrollo de las propuestas para la elaboración de planes de estudio está fundamentada bajo cinco ámbitos formalmente diferenciados (Gimeno Sacristán, 2002):

- El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias y contenidos.
- Se habla de currículo como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones y secuencias para abordarlo.
- El currículo entendido como un campo práctico, de modo que suponga la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2)

Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

- Refiriéndose a ejercer un tipo de actividad discursiva académica e investigadora.

Por otro lado, el término perfil se ha utilizado en educación para identificar las capacidades de los ingresantes y de los egresados de un programa educativo, la expresión de estas capacidades se ha dado en función del conjunto de saberes (Guzmán, 2012); de este modo el término no hace referencia solo a un actor en el proceso educativo, ni tampoco trata a uno de los actores (el alumno) como estático, por el contrario lo toma como actor activo y cambiante del que se esperan ciertas características específicas al momento de empezar y concluir el curso (cualquiera que este fuese).

Continuando con los perfiles, el correspondiente al egresado refiere al conocimiento del profesional que se ha formado a través del plan de estudios y permite calcular la preparación que posee para la incorporación a los mercados de trabajo; del mismo modo, un buen perfil del egresado facilita la tarea de definir los objetivos curriculares (Guzmán, 2012), para ahondar más en estos, Vazquez (2001) propuso los siguientes componentes como los mínimos que debe contener el perfil del egresado:

- La especificación de las áreas generales del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el profesional.
- La descripción de las tareas, actividades y acciones que deberá realizar en dichas áreas.

- La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para un buen desempeño como profesional.
- El listado de las destrezas que tiene que desarrollar.

Finalizando con los perfiles, se puede entender el perfil profesional como una especificación de habilidades, rasgos y disposiciones que orientan la construcción del plan de estudios y asuntos que define el quehacer de los miembros de cierta profesión (Pasnaza, 2005). De acuerdo con Guzmán (2012), como este perfil se relaciona con las condiciones de trabajo, mercado, empleadores y remuneración, normalmente se identifica en términos de sectores y se relaciona con la concepción del profesional. En cuanto a la construcción de un perfil profesional el mismo autor señala que debe basarse en una investigación de conocimientos, procedimientos y técnicas disponibles en la disciplina y para la elaboración de dicho perfil se requiere conocer:

- La ocupación de una profesión.
- El tipo de tareas que se desempeñan.
- Qué se opina acerca de lo que debe hacerse, de acuerdo con las necesidades del país y el proyecto político vigente.

Por último, retomamos los objetivos enfocándonos en el currículo formal, buscando una mayor concreción al elaborar en el tema. Dicho esto, los objetivos del currículo formal parten de 2 elementos que requiere este último; uno de ellos es el perfil de egreso, el cual se describió en el apartado anterior, el otro son los objetivos de la carrera, que de acuerdo con Guzmán (2012) facilitan la identificación de las características del perfil profesional del cual se desprenden posteriormente las líneas curriculares del plan de estudios; por otro lado para establecer objetivos de aprendizaje realmente útiles se deben tener en cuenta cuatro factores: una

audiencia, que generalmente se refiere al estudiante (el quién); un comportamiento o conducta, que describe lo que se espera que la audiencia pueda realizar (el qué); unas condiciones o exigencias, que deben darse en el comportamiento (el cómo); y un grado, que determina el criterio de desempeño aceptable y permite evaluarlo (el cuánto) (Calvo, 2006).

Habiendo mencionado ya los diversos modelos de teoría curricular, queda ubicar la metodología seguida en la labor realizada dentro de los modelos mencionados. Antes de proceder es necesario hacer una aclaración importante, dado que lo realizado constó de modificaciones a un contenido ya existente, realmente no se puede encasillar (o al menos no enteramente) la metodología empleada dentro de alguno de los modelos anteriores.

Sopesar de lo anterior, la metodología seguida para el diseño curricular aplicado en la escuela de inglés “American Language World” fue de acuerdo al modelo de Hilda Taba; tomando en cuenta que lo realizado en la intervención de la academia se enfocó en modificar el material utilizado para dos de los niveles internos de la escuela (libros), se debía recurrir a un modelo que fuese más detallista en cuanto al material que se utilice para enseñar el contenido del currículo, en ese sentido Hilda Taba plantea un modelo que estructura mejor el desarrollo del material para un currículo o programa, tomando en cuenta que esta autora plantea tres pasos en el diseño curricular que toman explícitamente en cuenta el material educativo como parte de ellos.

En concreto los pasos 4 (organizar los contenidos del currículo), 5 (diseñar las actividades de aprendizaje) y 6 (organizar las actividades), tal que, de base, este es el modelo más apropiado de acuerdo a las necesidades para la modificación de

libros, en tanto los pasos mencionados ponen más énfasis el desarrollo y uso de materiales para impartir el contenido establecido para el currículo.

Para ser más precisos el organizar los contenidos del currículo en el modelo de Taba gira en torno a la secuenciación de los temas ya establecidos para este último, en este aspecto su utilidad y pertinencia son muy elevadas, pues permite estructurar transiciones más racionales entre temas y entre actividades, cabe destacar que el paso 4 no considera la selección de los temas que cubrirá el currículo (ese corresponde al paso 3), más bien parte de que estos ya están dados o determinados, como en el caso de la modificación a los libros no se eliminaron ni agregaron temas del contenido, el punto 4 sirve eficientemente para reorganizar los ya existentes.

Como consecuencia de organizar los temas del currículo toca diseñar las actividades que se van a utilizar para cada uno de los temas, estas actividades deben responder tanto a las necesidades del tema en particular como a las del currículo en general, por lo general estos suelen ser muy parecidos y van de la mano pero en ocasiones se dan contradicciones en estos fruto de otra contradicción no resuelta desde el primer paso al crear el currículo, generalmente es la disputa clásica entre enseñar “para llenar cabezas” y “para que cada sujeto genere sus propias ideas” (Díaz- Barriga, 1997); volviendo al paso 5, crear las actividades también dependerá de que tan adaptables sean a los temas y cuáles son los elementos clave de cada tema.

Finalmente organizar las actividades pensadas para cada tema siguiendo una secuencia adecuada en cada tema y en el nivel, de tal modo que los temas sean adecuadamente reforzados, ateniéndose a la organización que siguen los

temas, es decir lo realizado en el paso 4, también se debe hacer tomando en cuenta que las actividades refuerzan y sirven como practica de una serie de competencias que serían evaluadas al final del nivel, ultimadamente en la evaluación final de la academia, esperando que el alumno llegue a ese punto, y de las que se espera que se mantengan en el tiempo mientras el alumno progresa (por supuesto esto ayudado por prácticas subsecuentes).

Con el uso de los pasos seleccionados del modelo de Taba desarrollado es necesario enfocar la mirada a un aspecto importante en relación a las modificaciones, los materiales educativos en si, en particular los libros de texto y de trabajo.

TERCERA PARTE- LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Como se mencionó antes, parte de la labor en el presente proyecto consta de la modificación de dos libros que se consideran como materiales educativos, en este punto cabe pausar para resolver una cuestión importante: definir el concepto de material educativo y su importancia en relación con el diseño curricular.

Definición de material educativo

Si tuviésemos que decir que son los materiales educativos en una sola frase tan general y concisa como sea posible, consideramos que no habría mejor forma de hacerlo que “todos los medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes” (López-Regalado, 2006). Lo anteriormente descrito muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra íntimamente vinculado con los materiales que se utilizan en su praxis (Bueno, 2012), desde luego con esto no se está afirmando que el proceso son los materiales pero la interrelación entre estos es muy fuerte.

Respecto al concepto en sí de material educativo, Artigas (citada por Simonit, 2009) hace una distinción entre materiales educativos y materiales didácticos, para ella el material educativo está destinado al docente porque su objetivo es que éste tenga claro lo que quiere enseñar, pero que se hace llegar al estudiante como mediador del aprendizaje. Mientras que el material didáctico es aquel que va directo a las manos de los estudiantes y funciona como mediador instrumental, aun cuando no haya un adulto para que lo acerque al aprendizaje, es decir, no fueron diseñados para enseñar, pero el docente puede utilizarlo con este fin.

Ahora tomando como base la definición antes dada, se puede entender que hay varios tipos de materiales educativos y, además, estos pueden variar dependiendo de su enfoque y limitaciones, siempre y cuando se mantenga como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Corral, 2013). Siguiendo esa línea hay que proporcionar una clasificación para los materiales, que se dará a continuación.

Clasificación

Respecto a cómo clasificar los materiales educativos, López Regalado (2006) y Reyes Baños (2008) nos presentan dos criterios para hacerlo y los diversos tipos que se producen al aplicar estos para el análisis de los materiales.

El primer criterio es de acuerdo al uso didáctico de la información que se proporciona a los estudiantes:

- Materiales para la transmisión de información: Relacionada con los contenidos a evaluar.

- Materiales para la interacción: Fomentan el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes para manejar información, elaborar contenidos, realizar tareas y trabajos.

El segundo es de acuerdo al medio utilizado:

- Materiales impresos: textos, manuales, guías, folletos, trípticos y dípticos.
- Materiales o recursos estrictamente visuales
- Materiales o recursos estrictamente audibles
- Audiovisuales
- Materiales electrónicos:
 - Informáticos
 - Telemáticos

En general estas clasificaciones muestran la diversidad tanto de usos como de materiales en sí que hay, de tal modo que se enfatiza la capacidad de variar los materiales utilizados, aun así, es generalmente el libro de texto y de actividades el que normalmente se encuentra en el núcleo de los programas educativos, lo que le concede una importancia muy elevada y que debe ser entendida antes de continuar.

La importancia del libro de texto

La gran mayoría de los debates e investigaciones que se han generado tanto a nivel nacional como internacional acerca del libro de texto coinciden en definirlo como un factor fundamental en la formación de los sujetos y, por tanto, como un elemento indispensable para la transmisión del conocimiento (Celis, 2011).

La concepción de libro de texto alude a una gran complejidad y resulta claro que no existe un consenso acerca de su definición, es preciso apuntar que definir al libro de texto obliga a delimitarlo conceptualmente con respecto a otros géneros literarios diferentes, al respecto Stray (1991) elabora una descripción que ayuda a acotar con mayor certeza la definición sobre el libro de texto, partiendo de una interesante distinción entre libros de texto y libros escolares.

Todo lo anterior parte del hecho que el libro de texto sigue siendo un elemento central en los planes de educativos, en efecto, estos aún son el material más utilizado y difundido en las escuelas; tiene sentido que así sea, al menos en México, dado que históricamente el concepto de libro de texto, ha sido asociado al de libro de texto gratuito. Ello se debe a las características que le dieron sentido desde su nacimiento y que forman parte de su definición actual pues involucra los ideales educativos de una educación gratuita, laica y obligatoria, que le han adjudicado un sello muy particular (Celis, 2011).

Esta importancia concedida al libro de texto tiene una fuerte influencia no solo sobre las instituciones de educación formal (escuelas incorporadas a la SEP), sino también aquellas de educación no formal dada la ya antes mencionada conexión que hay entre estas (Martin, 2014), en base a esto es que, cuando se plantea el modificar o reemplazar los materiales en un plan educativo, invariablemente se piensa en alterar los libros de texto para este.

Tomando en cuenta este contexto, se vuelve evidente el foco puesto sobre los libros para actualizar los materiales educativos en los niveles avanzados, ahora bien, lo realizado no se centró exclusivamente en la

modificación de libros, sino también en la creación de nuevos instrumentos de evaluación, es justamente de este otro aspecto del que explorara en el siguiente capítulo.

CAPITULO II: EVALUACIÓN EDUCATIVA

Cuando se habla de evaluación en la educación se suele referir a la aplicación de pruebas para medir el nivel de alguno de los actores en relación con temas específicos, es decir se remite inevitablemente al examen, pero este tema tiene más aspectos constitutivos que el instrumento en si, como el concepto mismo, ¿con qué fin se aplica? Y las formas de evaluación disponibles todo eso se abordará en este capítulo antes de aterrizar el tema a la intervención realizada en la escuela de inglés, empezando por el tema primordial, definirla.

DEFINICIÓN

Cattel dijo “La historia de la ciencia es la historia de la medida” (Navas, 2012), refiriéndose por medida a lo que denominamos evaluación en el presente texto, y con esto dejó en claro el profundo papel que juega en la ciencia, pues aporta precisión y rigor a las descripciones de los hechos, de las conductas de los sujetos y de las situaciones o contextos en las que éstas tienen lugar; ésta proporciona información objetiva en la que basarse para tomar decisiones acerca de los sujetos, aumentando la eficiencia en la toma de decisiones (Navas, 2012).

Efectivamente, enfocados al ámbito escolar, la evaluación educativa forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, y es definido como un proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, etc. Reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Pérez & Gimeno, 1996). Aun así, la evaluación puede entenderse de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la

institución educativa, tales como: el control y la medición (es decir donde se ubican en una escala), validez del objetivo, etc. (Mora Vargas, 2004).

Basándonos en la premisa anterior se considera a la evaluación educativa como la actividad dentro del aula escolar que permite emitir juicios de valoración de los procesos que se llevan a cabo dentro de la misma y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos; su función es la de demostrar el logro que tienen los alumnos en relación con los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; sirve además para considerar la labor de la práctica docente (Meza, 2012). Efectivamente, la batería de procedimientos de medida a disposición del profesor es muy variada; desde sencillos tests para obtener un rápido plano de situación antes de abordar una nueva unidad temática hasta un detallado examen que evalúe el nivel de conocimiento, comprensión y capacidad de aplicación de los contenidos estudiados a situaciones cotidianas (Navas, 2012).

Siendo críticos, con lo anterior solo se enfatiza la importancia que posee la evaluación y se describe a grandes rasgos el papel que juega en relación con los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, como ya se mencionó, pero al definir de forma más global, incluyendo los objetivos de la evaluación que cada autor priorice, Mora Vargas (2004) agrupa las diferentes definiciones en 3 grandes grupos.

Las definiciones en el primer grupo presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición, sintetizando la evaluación en “una fase de control que tiene como objeto no solo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados... en la medida en que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (Duque, 1993). A la vez, la

evaluación está orientada por una teoría institucional, se refiere a lo que Gustavo Bueno clasificó como el poder estructural de la capa conjuntiva del estado (Fernández, 2006), es decir a aquellas estructuras del poder político vueltas instituciones del poder legislativo y por tanto capaces de pasar leyes y regulaciones; también está orientada por la cultura evaluativa existente siendo esta entendida como la forma en que se han realizado los procesos evaluativos (Mora Vargas, 2004).

Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas, explicando que el concepto de “rendir cuentas” no solo es acerca de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa (Mora Vargas, 2004). En este sentido, la evaluación educativa se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

Finalmente, Mora Vargas (2004), pasando al tercer grupo, menciona la definición de López de 1995, durante la cual se sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y toma decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios.

Ahora bien, después de definir la evaluación, y tener claro que es una evaluación dentro del ámbito educativo, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?, al buscar responder la pregunta se desarrollaran más características de la evaluación a continuación.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación permite conocer si los métodos empleados se ajustan o no a las metas planteadas, y funciona como retroalimentador de este proceso (Bloom *et al.*, 1990). En este marco se plantea el objeto de evaluar como “recabar información de los logros del aprendizaje”, pero también sirve al docente para analizar su propia práctica, ya que la manera de enseñar repercute en el interés de los alumnos; además, los estudiantes tienen su propio estilo o proceso de adquirir conocimientos (Meza, 2012).

Por otro lado, McMillan (2008) hace una caracterización de los objetivos de la evaluación dividiéndola en 2 grandes grupos (en el aula y a gran escala), los cuales se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Objetivos de la evaluación en el aula y de la evaluación a gran escala

En el aula	A gran escala
a) Determinar si los estudiantes dominan un determinado concepto o habilidad.	a) Identificar puntos fuertes y débiles de los estudiantes.
b) Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	b) Determinar si los estudiantes cumplen los objetivos educativos establecidos.
c) Conseguir que los estudiantes sean capaces de razonar y de aplicar los contenidos aprendidos.	c) Determinar cómo agrupar a los estudiantes.
d) Ayudar a desarrollar una actitud positiva hacia las asignaturas.	d) Identificar estudiantes con necesidades especiales.
e) Informar a los padres de lo que saben y son capaces de hacer sus hijos.	e) Comparar el rendimiento de determinados grupos de estudiantes con el promedio nacional.
f) Informar a los estudiantes de lo que saben y son capaces de hacer.	f) Evaluar la eficacia de un nuevo currículum.
	g) Evaluar a profesores y directores de los centros.
	h) Proporcionar información para la acreditación de los centros.
	i) Comparar distintos centros escolares.

-
- g) Informar a los estudiantes de lo que esperan de ellos.
 - h) Indicar a los estudiantes dónde han de centrarse para mejorar.
 - i) Elaborar el boletín de notas.
 - j) Evaluar la eficacia de los métodos pedagógicos.
-

*Nota: Elaborado a partir de McMillan, (2008) "Assessing essentials for standard-based education"; pp. 6.

Un aspecto interesante que se observa en la muestra anterior de objetivos de la evaluación es, en primera instancia, la clasificación basada en el alcance de la evaluación a realizar delimitando las fronteras entre los actores del proceso enseñanza aprendizaje y también entre las instituciones en el cual está inmerso; y en segunda instancia, la marcada división de roles que cubre la evaluación educativa en uno y en otro ámbito, observándose un rol más centrado en lo descriptivo e informativo, es decir su propósito es más cercano a la orientación cuantitativa de control mencionada por Vargas (2004), y un rol abiertamente abocado a mantener en funcionamiento los designios del poder vigente, descrito previamente por Fernández (2006), y a la transformación o cambio de estos designios por otros, sirviendo de justificación para la admisión o rechazo de propuestas divergentes.

Con esto aclarado, surge una duda que puede resumirse en una pregunta: ¿Cómo? Es decir, exactamente qué tipo de evaluación ha de utilizarse, entendiéndose que existen varios tipos y cada uno tiene características peculiares; por supuesto, esto depende del contexto y los alcances para los que se requiera la evaluación, naturalmente también influyen justamente los objetivos planteados para la evaluación. Como se puede apreciar la respuesta es compleja y por tanto pasaremos a explorar a continuación los diversos tipos de evaluación, sus características y usos.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; con el propósito de exponer el criterio de clasificación que, consideramos, es el más adecuado para la labor realizada, se expondrá a continuación el propuesto por Díaz Barriga (2002), el cual hace referencia a una clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo, siendo estas las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica

Se le considera como aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea, también se le ha denominado evaluación predictiva (Díaz Barriga, 2002); siendo estrictos cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar prognosis, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamarla diagnosis (Jorba y Casellas, 1997). Esta a su vez puede ser dividida en diagnóstica inicial y diagnóstica puntual.

La evaluación diagnóstica inicial se ha entendido en una doble interpretación, atribuible posiblemente a encontrarse asociada con dos referentes teóricos distintos (Miras y Solé, 1990).

Una primera interpretación la define como aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar

(Díaz Barriga, 2002); consecuentemente, tras la aplicación de instrumentos para la realización de este modo de entender la evaluación diagnóstica pueden obtenerse dos tipos de resultados:

1. Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes y pueden, en consecuencia, ingresar sin ningún problema al proceso escolar correspondiente.
2. Aquellos otros donde un número significativo de los alumnos demuestran no poseer las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para abordar con éxito el proceso, para lo cual, a su vez, se suelen tomar dos tipos de medidas (Díaz Barriga, 2002):
 - Modificar la programación impuesta tanto como sea posible para que haya una mejor adecuación entre la capacidad cognitiva y el programa escolar.
 - Que los alumnos participen en algún curso o en una serie de lecciones preliminares de carácter propedéutico o remedial, o que se les excluya del ingreso al ciclo educativo.

La segunda interpretación de la evaluación diagnóstica inicial tiene también importantes implicaciones pedagógicas, partiendo de la idea clásica de Ausubel (1983) en cuanto a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos; se remarca tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo asumen las siguientes tres formas distintas (Carretero, 1993):

- Conocimientos previos alternativos
- Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse.
- Conocimientos previos pertinentes.

Los tres tipos de conocimiento previo exigen estrategias didácticas distintas y, de cualquier manera, es necesario que el profesor los identifique utilizando distintos instrumentos evaluativos, pues todos son útiles de una u otra forma para ayudarle al alumno a construir sobre ellos, o con ellos, los contenidos escolares (Díaz Barriga, 2002).

Habiendo visto las características propias de la evaluación diagnóstica inicial, cabe preguntarse ¿Cómo ha de realizarse esta evaluación? En primer lugar, los objetos de la evaluación diagnóstica inicial estarán determinados por un análisis lógico de los contenidos del programa de que se trate, y un análisis psicopedagógico de cómo y cuál es la mejor manera de que éstos sean aprendidos; así podrán identificarse para un determinado programa escolar, o varios en una propuesta amplia (Jorba & Casellas, 1997).

Ahora bien, la evaluación diagnóstica puntual debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. Está claro que la función principal de la evaluación diagnóstica puntual consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario. También llega a coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo, de las sesiones o de temas particulares (Díaz Barriga, 2002).

En este punto vuelve a surgir la pregunta planteada anteriormente para la evaluación diagnóstica inicial: ¿Cómo ha de realizarse esta evaluación? En este caso el análisis será mucho menos formal y correrá a cargo del docente, quien tiene

la ventaja de interactuar directamente con los alumnos, conociendo con cierta profundidad el programa (Díaz Barriga, 2002). Dado que en este planteamiento la evaluación es de un carácter muy informal, Luchetti & Berlanda (1998) mencionan que posteriormente se propondrían seis pasos para realizar una evaluación diagnóstica formal:

1. Identificar y decidir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo/unidad temática.
2. Determinar qué conocimientos previos se requieren para abordar/construir los contenidos principales propuestos en el paso anterior.
3. Seleccionar y/o diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente.
4. Aplicar el instrumento.
5. Analizar y valorar los resultados.
6. Tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos.

Dependiendo de la finalidad diagnóstica para la que se quiera evaluar, algunos instrumentos o técnicas proporcionarán información más valiosa que otros, además algunos son de elaboración y calificación más costosas que otros; desde el punto de vista del alumno, la aplicación de las evaluaciones diagnóstica inicial y puntual puede ayudarlo en varios sentidos: a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a entender qué es lo que realmente sabe, qué es lo que creía saber y por desgracia no fue así, etc. En resumen, le permite tomar conciencia del lugar en que se encuentra de cara al programa o tema que va a enfrentar (Díaz Barriga, 2002), en el caso de una escuela de idiomas esta sería la que un alumno realizaría antes ingresar a la institución en caso de no considerar necesario empezar desde cero, lo que le permitiría a este y a los profesores comprender cuales son los conceptos ya asimilados y cuales le faltan por asimilar parcial o completamente.

Evaluación formativa

Esta forma de evaluación es aquella que se realiza en conjunto con y de forma simultánea con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso (Díaz Barriga, 2002). La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza- aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias educativas, actividades pedagógicas) en servicio de aprendizaje de los alumnos (Jorba & Casellas, 1997).

En la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos; además, importa conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas; es decir, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio del discurso y/o de la situación pedagógica (Díaz Barriga, 2002). También importan los “errores” cometidos por los alumnos, que lejos de ser meramente sancionados son valorados porque ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas les faltarían para refinarse o completarse en el sentido instruccional propuesto (Astolfi, 1999), esto al menos desde la perspectiva constructivista.

Para Jorba y Casellas (1997) son tres las modalidades de evaluación formativa que se emplean para que ocurra la regulación del proceso enseñanza – aprendizaje:

- Regulación interactiva
- Regulación retroactiva
- Regulación proactiva

La regulación interactiva ocurre de forma completamente integrada con el proceso instruccional, en esta modalidad la regulación puede ser inmediata, gracias a los intercambios comunicativos que ocurren entre enseñante y alumnos, a propósito de una estructuración de actividades y tareas necesarias para llevar a cabo el proceso instruccional; por medio de los distintos intercambios y las estrategias discursivas que usan los enseñantes en el aula es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos; Este tipo de regulación se realiza principalmente mediante técnicas de evaluación de tipo informal, ya sea por medio de la evaluación, de la coevaluación con el profesor y, de la autoevaluación y la evaluación mutua con otros compañeros (Díaz Barriga, 2002).

La regulación retroactiva consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional, de esta manera, las actividades de regulación se dirigen “hacia atrás”, es decir, a reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada, en esta regulación los resultados arrojados por la evaluación puntual demuestran que algunos alumnos no han logrado consolidar ciertos aprendizajes, y pretende constituir una nueva oportunidad de actividades de refuerzo, para ayudar a solventar las dificultades encontradas (Díaz Barriga, 2002), adicionalmente el profesor también puede suponer la necesidad de emplearla al considerar que el proceso de aprendizaje no se ha logrado consolidar.

Los mismos Jorba & Casellas (1997) plantean dos opciones que se consideran para proporcionar este tipo de regulación son:

- a) Repetir los ejercicios ya elaborados por todo el grupo clase
- b) Repetir el proceso de forma simplificada

No obstante, continúan los mismos autores, otra opción para proporcionar este tipo de regulación puede ser la que se describe en los pasos siguientes:

- a) Se designa una hora semanal para tareas de regulación
- b) A la hora señalada, se convoca a los alumnos agrupados por tipologías de dificultades
- c) se realizan entrevistas en las que se identifican las dificultades, y se negocian las formas de regulación más apropiadas (puede realizarse por medio de un contrato didáctico).

La regulación proactiva, por otro lado, está dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con alguna de las dos intenciones siguientes: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o bien, buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción; se puede entender esta regulación como una adaptación sobre lo que sigue; es decir, operan “hacia delante” (Díaz Barriga, 2002).

Díaz Barriga (2002) considera a la regulación interactiva como la modalidad por excelencia de la evaluación formativa: mientras que las regulaciones retroactivas y proactiva son recursos alternativos que en un momento determinado pueden y deben utilizarse cuando la primera no ha funcionado adecuadamente por

diversos factores; por otro lado, para el caso de los alumnos que no tuvieran problemas en la secuencia inmediata anterior, el mismo autor explica que es posible reprogramar nuevas actividades para ampliar lo aprendido; y para aquellos que encontraron ciertos obstáculos, se pueden proponer actividades especiales que no ofrezcan dificultades adicionales (sobre todo si están relacionadas) para que progresen con mayor facilidad.

Con respecto a diferentes tipos de regulación interactiva, Jorba y Casellas (1997) consideran que, para proporcionar los distintos tipos de regulación se requiere del uso de formas alternativas de evaluación; ante esto, aclaran los autores, una queja muy habitual por parte del profesorado es que evaluar formativamente es muy costoso y casi impracticable; sin embargo, aducen que deben tomarse en cuenta dos cuestiones:

1. Para la evaluación formativa debe buscarse un equilibrio entre la intuición (evaluación informal) y la instrumentación (evaluación semiformal o formal); en el caso de la regulación interactiva, ésta se encuentra en muchas ocasiones integrada en el acto de enseñanza.
2. Deben buscarse también estrategias didácticas alternativas que faciliten la evaluación formativa; los autores explican que existen otros mecanismos de regulación adicionales a la evaluación formativa: la autorregulación de los aprendizajes realizados y la interacción social con pares.

Justamente el último punto pone de relieve una situación relevante, si la evaluación formativa está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formadora estaría dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje; de este modo, lo que se trata de promover en la evaluación

formadora es que ya no sea sólo el docente el único y exclusivo agente evaluador, sino que los alumnos participen activamente en el acto desde su lugar socio-instruccional (Díaz Barriga, 2002).

Vistos ya los distintos tipos de regulación con respecto a la evaluación formativa solo queda hacerse una última pregunta con respecto a esta: “¿Cómo hacer la evaluación formativa?” bueno, la evaluación formativa tal y como acaba de ser descrita se ve enriquecida por los aportes que propone el marco constructivista, y que de alguna manera la colocan en un primer plano dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues llega a ser parte integral de éste (Coll & Martín, 2007).

Es en tal sentido, de acuerdo con Díaz Barriga (2002), que se concibe que la evaluación formativa puede realizarse a cada momento conforme el curso y/o sesiones se desarrollan (forma continua), también es posible hacerla después de un cierto número de episodio o sesiones dentro del curso (forma periódica); esto sin perder de vista la intención expresa de ir regulando los dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza ya descritos:

- Los procesos de construcción realizados por los alumnos sobre los contenidos escolares, para saber si se encuentran en el camino señalado por las intenciones educativas.
- La eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas que el profesor ha planeado y/o ejecutado durante el proceso mismo, en relación con el aprendizaje de los alumnos, y que tiene como finalidad que éstos logren en forma autónoma el manejo de los contenidos.

En fin, debe buscarse un equilibrio entre la “intuición” y la “instrumentación”, aunque quizá desde este enfoque resulte evidente que se opta por una visión intersubjetiva de la evaluación y en este sentido más por la intuición que por la instrumentación basada en los continuos intercambios entre los docentes y los alumnos (Díaz Barriga, 2002).

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares e inclusive en la literatura pedagógica enfocada a profesores, inmediatamente se le asocia con ella; ahora, por evaluación sumativa, también denominada evaluación final, se entiende aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera (Díaz Barriga, 2002).

Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas, pero especialmente esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida; resumiendo, mediante la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba y Sanmartí, 1994).

En la evaluación sumativa la función social generalmente ha prevalecido sobre la función pedagógica, las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; es por

ello que muchas veces se le ha confundido con estos, especialmente con la acreditación; por supuesto, la evaluación asume una importante función social, pero se debe remarcar que la evaluación sumativa no necesariamente debe ser sinónimo de acreditación (Díaz Barriga, 2002).

Ahora bien, Coll y Martín (2007) señalan que tan criticables son las posturas que intentan vincular y confundir la evaluación sumativa con la acreditación, como aquellas otras que pretenden lograr una total disociación entre ellas (a fin de cuentas, la acreditación es necesaria en el caso de la finalización de ciclos completos), de manera que puedan tomarse decisiones sobre la acreditación a partir de instrumentos que evidentemente no evalúan la significatividad de los aprendizajes. De tal modo que la evaluación sumativa cumpliría dos propósitos o funciones: una social y otra pedagógica, y su utilización debe hacerse siempre encontrando un balance entre estas dos funciones, sin embargo, y volviendo al problema original, la norma actualmente es prácticamente encasillar la evaluación en la función social.

Con la intención de corregir, o al menos contrarrestar, la problemática anterior Coll y Onrubia (1999) señalan una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa:

- Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Continuación sistemática de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de

aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.

- Utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.
- Búsqueda de formas alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo, proveyendo información que destaque la dimensión pedagógica de la evaluación.
- Búsqueda de que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo.

Por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global, por ello, la mayoría de los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo; no obstante, es importante tomar en cuenta que la selección o diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilicen, aun cuando tengan funciones de tipo acreditativo o promocional, deben siempre enfatizar la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados, así como la funcionalidad y flexibilidad de los mismos como indicadores importantes de los aprendizajes significativos conseguidos (Díaz Barriga, 2002).

Con lo anterior en mente se considera, pues, que la labor realizada gira en torno a la modificación de una evaluación sumativa, utilizada, justamente como Díaz Barriga (2002) señala, a modo de evaluación final para uno de los niveles de la academia, en ese sentido el modo en que se utilizó el instrumento de evaluación

construido cubre una de las sugerencias realizadas por Coll y Onrubia (1999), en concreto aquella en donde recomienda la continuación sistemática de la evaluación a través de unidades más pequeñas; desde luego esto no quiere decir que la evaluación se construyó siguiendo estrictamente estos criterios pero, ante la necesidad de clasificar los esfuerzos descritos, se vuelve inevitable subordinarlo a estos.

Ahora bien, con los elementos teóricos de la labor realizada ya descritos, se puede entonces pasar a desmenuzar los aspectos más minuciosos de esta en mayor detalle, por tanto es que se describe la metodología seguida en la realización de este.

CAPÍTULO III: MÉTODO

ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

Antes de describir la metodología de la intervención en si hay que realizar un breve análisis del contexto en el que se desarrolló, por tanto a continuación se presentaran de forma pormenorizada los antecedentes, el giro, la misión y visión, la estructura académica, y el área de desarrollo de la institución en donde se realizó la intervención.

Antecedentes de la institución

En las últimas décadas se ha producido un pronunciado aumento en la cantidad de puestos de trabajo y oportunidades académicas que requieren conocimiento del idioma inglés, o en su defecto, que ofrecen un mayor número de posibilidades para aquellos con conocimientos del idioma, ya sea en forma económica (becas, aumentos salariales, etc.), o en forma de oportunidades y desarrollo laboral o académico (diplomados, intercambios, redes internacionales de investigación, etc.), generando un aumento en la demanda tanto de cantidad como de calidad en las escuelas de inglés (o escuelas de idiomas que ofrezcan el inglés como una de sus opciones).

Consecuentemente han aparecido una gran variedad de instituciones educativas que ofrecen una diversa gama de planes y programas de estudio del idioma enfocados en diversos objetivos operatorios (certificaciones, diplomas, regularización, etc.) los cuales están pensados para adaptarse a las diversas necesidades de los potenciales alumnos (también referidos como clientes), afirmando la posibilidad del cumplimiento de estos objetivos particulares mediante el uso y aplicación de diversos mecanismos, yendo desde el uso intensivo de las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación) hasta la implementación de metodologías alternativas para la enseñanza de idiomas, entre estas surge con gran

importancia la enseñanza personalizada, esta es la enseñanza a través de clases personalizadas.

A pesar de su probada efectividad, la educación personalizada, ocupa una posición minoritaria dentro de los planes y ofertas educativas, debido a su elevada inversión en tiempo y trabajo para un número reducido de alumnos, lo cual se ve reflejado en el elevado precio que estos cursos generalmente tienen; de este modo las clases personalizadas son consideradas como un lujo o un último recurso por parte de los potenciales alumnos o clientes; es en este contexto que se crea la escuela de inglés "American Language World", esta lleva operando desde 1993, centrándose exclusivamente en la enseñanza del idioma inglés, sin embargo el sistema de enseñanza se ha ido modificando con los años al igual que la estructura y contenido de los cursos hasta alcanzar un programa que abarque todos los niveles de capacidades que tiene actualmente.

En cuanto al número de alumnos inscritos simultáneamente, este ha variado, pero en general el número de alumnos ha aumentado lentamente a lo largo del tiempo, manteniéndose siempre en un número reducido (cuestión evidente en cursos personalizados), siendo el número de alumnos al momento de realizar el proyecto aquí descrito 14 alumnos.

La empresa originalmente solo se encontraba ubicada en la colonia de Valle de Aragón 2da. Sección, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, al nororiente del área conurbada de la ciudad de México, esta sucursal se enfocaba principalmente en alumnos provenientes de la misma colonia y de otras circundantes.

Se abrió una nueva sucursal a principios del 2019 ubicada en la colonia Jardín Balbuena, en la delegación Venustiano Carranza, en el nororiente de la ciudad de México, de forma similar a la primera sucursal la segunda se enfoca en alumnos provenientes de la misma colonia en que esta se encuentra y sus colonias circundantes. Desafortunadamente a principios de 2020 la sucursal de Valle de Aragón tuvo que terminar operaciones, convirtiéndose la de Jardín Balbuena en la única sucursal y nueva matriz de la empresa.

Giro de la institución

La escuela de inglés “American Language World” es una empresa mexicana dedicada a la enseñanza del idioma inglés, especializada en la impartición de clases personalizadas a precios reducidos, enfocándose en la población con recursos limitados o con necesidad de horarios y planes especiales, ya sea por trabajo o por la necesidad de realizar alguna otra actividad que ya ocupa parte del tiempo del que dispone.

Los cursos abarcan todos los elementos en el aprendizaje de un idioma divididos en primer lugar en varias competencias lingüísticas: gramática (grammar), lectura (reading), escritura (writing), y conversación (speaking), que a su vez se divide en escucha (listening) y pronunciación (pronunciation).

El conocimiento y dominio de las anteriormente mencionadas, a su vez se divide en varios niveles que abarcan desde básico, comprendido como la introducción al idioma y a los componentes esenciales de gramática, lectura, y conversación; hasta avanzado (en este último ofreciendo la posibilidad de presentar exámenes de certificación del idioma), comprendiendo este como el de integración y pulimiento de las habilidades de comunicación básicas e intermedias vistas

previamente junto con la enseñanza de habilidades de comunicación (tanto habladas como escritas) más avanzadas.

La metodología seguida por la escuela es mixta y plantea el introducir desde el primer nivel (en cierta medida desde la primera clase) todas las competencias ya vistas con los criterios de complejidad que también se mostraron previamente, procediendo a introducir nuevos contenidos e incrementando la intrincación de cada uno conforme se progresa, en promedio cada curso o nivel dura 3 meses, evidentemente este tiempo varía en cierta medida para cada alumno al ser clases personalizados.

Misión y visión de la empresa

En cuanto a la misión y visión propia de la escuela, ambas son expresadas de la siguiente forma (Acercas de nosotros, s.f.):

Misión: Ser una escuela para la enseñanza del idioma inglés, con un método diferente y práctico. Con el enfoque de transmitir a los alumnos que el inglés es un idioma fácil de aprender y sumamente importante para el desarrollo personal y profesional.

Visión: Posicionarse como el mejor centro de estudios del idioma inglés, con la atención y enseñanza personalizada del más alto nivel, teniendo a los profesores y equipo más capacitados dentro de la institución, para así compartir el mejor conocimiento y trato a los alumnos. Expandir la presencia nacional e internacionalmente.

Estructura general de los niveles académicos

Antes de describir las características generales de lo realizado, es menester proporcionar una breve descripción de la estructura en la cual se articula el plan general de estudios de la academia de inglés “American Language World”.

Como se mencionó antes, el plan general de estudios establece una metodología mixta basada en cuatro competencias generales: gramática, lectura, escritura y conversación; basándose en el conocimiento y dominio de estas competencias es que se divide el plan en niveles incrementales destinados a estratificar a los alumnos según su progreso en el dominio de las mismas. A su vez este sistema de división también permite la clasificación y uso de ejercicios escritos, actividades con audio, prácticas y actividades de lecturas, ponencias de temas, y prácticas de diálogos. Estas se pueden entender más claramente en la siguiente figura:

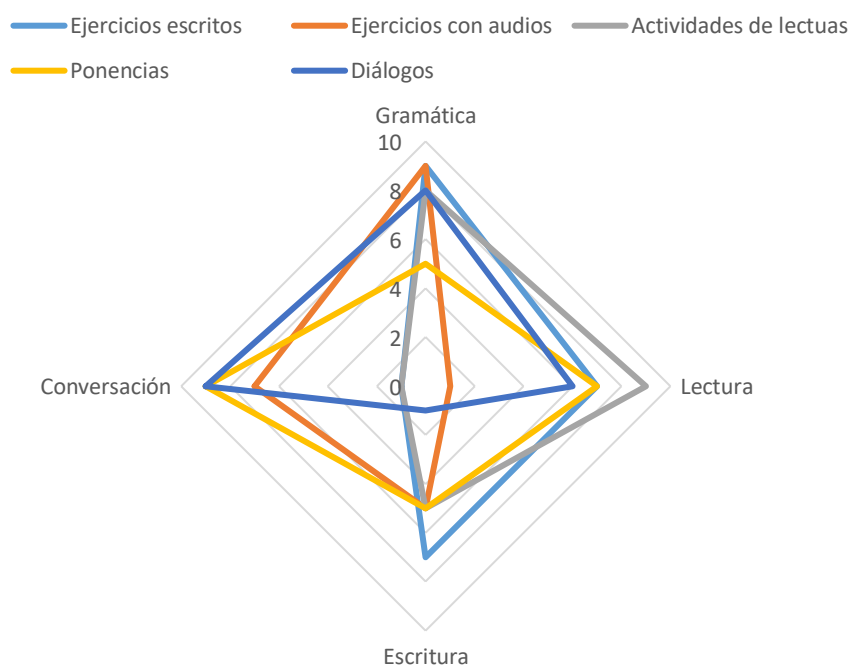


Figura 1: *Relación de competencias desarrolladas por tipo de actividad utilizada en los cursos de la institución.*

A la vista está que no todos los ejercicios o actividades son excelentes para todas las competencias, aunque algunos son más balanceados que otros (por ejemplo se puede decir que los diálogos son más balanceados que los ejercicios de lectura), pero tienen utilidad con respecto a, cuanto menos, una competencia en detrimento de otra(s), ahora bien, para poder entender cómo se podrían utilizar adecuadamente las actividades es necesario retomar en detalle cómo se clasifican y ordenan los niveles de la academia y que competencias se priorizan en ellos.

La clasificación antes mencionada está dividida formalmente en 20 niveles distintos: 10 niveles numéricos, los cuales están a su vez divididos en 2 subniveles alfabéticos (“a” y “b”); cada nivel abarca un área específica de conocimiento del idioma (tiempo presente, voz pasiva, etc.) y cada subnivel elementos particulares de esas áreas; sin embargo, los niveles a su vez son agrupados en bloques más grandes directamente relacionados con el dominio del alumno sobre las competencias del idioma, las cuales pueden ser divididas de la siguiente forma:

- Área básica: Compuesta de los niveles desde el 1A hasta el 4B
- Área intermedia: Compuesta de los niveles desde el 5A hasta el 8A
- Área avanzada: Compuesta de los niveles desde el 8B hasta el 10B

Para expresar adecuadamente como las competencias previamente mencionadas son abordadas en las distintas áreas (básica, intermedia, avanzada) se utilizará la siguiente figura:

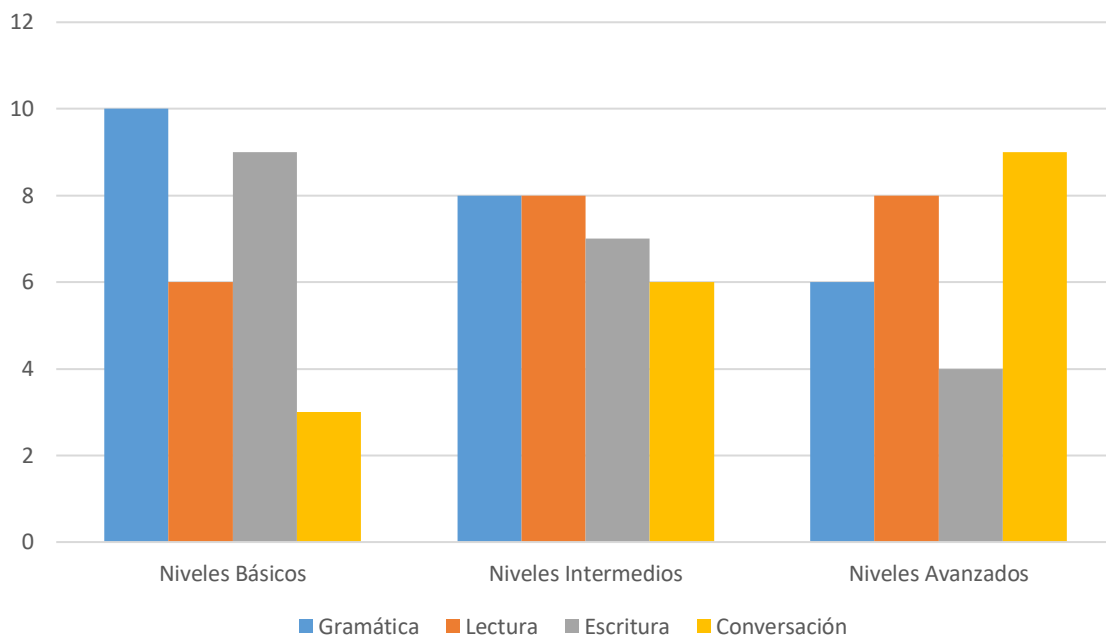


Figura 2: *Frecuencia del uso de competencias de idioma por niveles.*

Como se puede apreciar el área básica cubre los conceptos gramaticales más esenciales para la comprensión y comunicación del idioma, con énfasis en gramática y escritura, mientras se mantiene reducido el foco en lectura y especialmente en conversación. Por otro lado el área intermedia abarca los conceptos y estructuras gramaticales correspondientes a tiempos más complejos, específicamente los tiempos perfectos (presente perfecto y pasado perfecto) además del uso de estos tiempos junto con los anteriores para el uso de condicionales, en esta área se da una relación más balanceada entre las competencias, sin embargo en este caso se puede considerar que el énfasis se encuentra en gramática y lectura (entendiendo esta como lectura de comprensión) mientras la conversación tiene un papel más importante pero no central. Finalmente en el área avanzada se imparten los contenidos más complejos que integran más completamente los enseñados anteriormente (ej: “passive voice”), a su vez en este

caso el énfasis se encuentra claramente en conversación y lectura mientras que la escritura se ve claramente reducida.

Visto lo anterior, se establece una relación entre los niveles de la academia y las actividades predominantes en cada uno, siendo las actividades más comunes para niveles básicos los ejercicios escritos (completar oraciones, combinar frases, etc.) y las actividades de lectura (cuestionarios, completar ideas, etc.); actividades con audio (comprensión de audio, reporte de un audio, etc.) y las ya mencionadas actividades escritas para los niveles intermedios aunque en estos se empiezan a utilizar ponencias y diálogos; por último, los ya mencionados diálogos y ponencias predominan en los niveles avanzados.

Por último, es menester comprender los contenidos de los que se compone cada nivel, por tanto, a continuación se realizara un breve sumario de los contenidos que se imparten en la academia por nivel y subnivel.

Tabla 3. <i>Contenido de los niveles y subniveles de la institución</i>	
Niveles	Contenidos
1A	Introducción de estructuras gramaticales y vocabulario básicos (presente simple, verbos en tiempo simple), énfasis en la primera y segunda persona; se practican desde el principio la comunicación verbal además de la escrita.

1B	Elaboración sobre las estructuras gramaticales anteriormente mencionadas con énfasis en la tercera persona en presente, ampliación de vocabulario y verbos (en particular se introducen los llamados “verbos de fraseo”); no se introducen nuevos tiempos.
2A	Introducción al tiempo pasado con todos los requerimientos propios de este (estructuras gramaticales, verbos regulares e irregulares, auxiliares, etc.); se enfatiza aún más la pronunciación, en particular para el tiempo pasado.
2B	Introducción al tiempo futuro, nuevamente incluyendo estructuras gramaticales y auxiliares propios del tiempo (“will”, “going to”), aumento de vocabulario y de verbos de fraseo, introducción a expresiones comunes en la comunicación regular en inglés junto con los auxiliares “would” y “can”, introducción básica y estructura de comparativos y superlativos, introducción básica a las llamadas “tag questions” (solo tiempos simples); en cuanto al habla se empieza a enfatizar la conectividad entre palabras en una oración.
3A	Introducción a los dos primeros condicionales (se excluye el tercero al requerir usar pasado perfecto), ampliación sobre los usos de preposiciones antes vistas y nuevas preposiciones, incremento de vocabulario, incremento de verbos y reforzamiento del ya existente; en la pronunciación se refuerza aún más la conectividad junto con la pronunciación individual.

Tabla 3. *Continuación*

3B	Introducción a todos los auxiliares restantes (should, could, etc.) junto con las estructuras correspondientes a cada una, ampliación en detalle del uso y estructura gramatical de comparativos y superlativos; se le pone aún más énfasis en la pronunciación de contracciones y su conectividad con el resto de la oración.
----	--

4A	En este nivel no se introducen conceptos y estructuras gramaticales nuevas, se expande solo ligeramente el vocabulario y tampoco se introduce un concepto fonético nuevo para la pronunciación; el nivel funciona como un gran bloque de reforzamiento para todo lo visto hasta el momento.
4B	Introducción a los tiempos perfectos (presente y pasado) junto con los auxiliares y estructuras correspondientes para estos, adicionalmente se enseñan complementos usados específicamente para tiempos perfectos, introducción al uso de “question words” como conectores ampliación de los condicionales (enseñanza del tercer condicional); uso, practica, y gramática del pasado participio para los verbos (tanto regulares como irregulares); se pone mayor énfasis en la fluidez para la pronunciación dando mayor capacidad para comunicarse verbalmente con rapidez.
5A	Introducción y estructura de las preguntas indirectas (aquellas que no usan signos de interrogación ni siguen la estructura típica), profundización de las “tag questions” (ahora usando tiempos perfectos) introducción y practica del “reporter speech” junto con todas las estructuras requeridas para las diversas formas de “reportaje” (reporte de oraciones, preguntas y ordenes); profundización en la fluidez verbal y variación de tonos e inflexiones usadas al hablar (allanando el camino para el habla en público que se verá en próximos niveles).

Tabla 3. *Continuación*

5B	Este nivel está dedicado enteramente a la práctica del “reporter speech” básico, poniéndole especial énfasis al reportaje de narraciones y del presente.
----	--

6A	Nuevamente el nivel se centra en la práctica del “reporter speech”, esta vez en el reportaje de oraciones y diálogos simples en presente y pasado.
6B	El último nivel dedicado a la práctica exclusiva del “reporter speech”, en este caso es el de tipo avanzado que incluye el reportaje de todos los elementos abarcados en los niveles anteriores y el reportaje de diálogos, oraciones y órdenes en presente perfecto.
7A	Expansión del uso de preposiciones incluyendo el uso de palabras como “since” y “for” para conectar ideas no necesariamente relacionadas con tiempo, expansión de “phrasal verbs” abarcando los diferentes usos y significados para las variadas combinaciones entre verbos normales y preposiciones; en cuanto al habla se empieza a practicar de forma intensiva el habla refiriéndose a un público.
7B	Reforzamiento de los conceptos vistos en el nivel anterior y continua expansión el vocabulario y el repertorio de “phrasal verbs”; se introduce la destreza del “wording” (el conectar en pronunciación la última sílaba de una palabra con la primera sílaba de la siguiente), siendo esta la expresión más avanzada de la conectividad.
8A	Reforzamiento de los conceptos vistos en los dos niveles anteriores, introducción del uso y estructura de expresiones coloquiales de uso frecuente en el diálogo común, ampliación de vocabulario haciendo especial énfasis en vocabulario coloquial siendo este muy acorde con las estructuras gramaticales que se enseñaron en el nivel.

Tabla 3. *Continuación*

8B	En el nivel no se introducen conceptos ni estructuras gramaticales nuevas, se busca integrar las habilidades y conceptos enseñados previamente, en el nivel se produce un cambio relativamente importante al centrarse más en lecturas y textos comentables más que en actividades y ejercicios; se continúa profundizando en el habla pública.
9A	Se continúan profundizando los elementos gramaticales vistos anteriormente, revisión general de todas las preposiciones junto con sus usos (excluyendo “phrasal verbs”), se consolida el cambio enfocado en lecturas y textos; en cuando al habla igualmente se busca que el alumno empiece a integrar las habilidades que ha aprendido hasta ahora.
9B	Introducción al concepto de “passive voice” (forma de expresión en donde el agente activo es tratado como objeto y el pasivo como sujeto); practica mixta de habilidades aprendidas anteriormente y habilidades del habla.
10A	Consolidación y practica del “passive voice” siguiendo en formato de lectura y discusión (este nivel y el próximo se realizarán siguiendo el formato de seminario: tomando como base un texto y discutiéndolo); se expande el vocabulario considerablemente haciendo énfasis en vocabulario más técnico centrado alrededor de actividades concretas (computación, entrevistas de trabajo, etc.).
10B	Se buscan consolidar las habilidades vistas en los niveles anteriores inmediatos, de nuevo, siguiendo un formato seminarial y se continúa con la expansión de vocabulario técnico enfocado en actividades.

Tabla 3. *Continuación*

Curso propedéutico	Como el nombre lo indica, es un nivel centrado en torno a preparar al alumno para el examen de acreditación del idioma, por tanto se trata de un nivel en donde se repasan de forma intensiva todos los contenidos gramaticales que serán evaluados después en el examen de acreditación.
--------------------	---

* Tabla de elaboración propia

Área de desarrollo

Las labores se desarrollaron en el área académica de la institución, específicamente en planeación curricular y evaluación, esta área está a cargo de planear, diseñar, ejecutar y evaluar los planes de estudios pertinentes a cada nivel académico de la institución.

La planeación se centra en la organización cronológica (adaptable) de las diversas clases de acuerdo al programa establecido para cada nivel, centrada en cubrir de forma lógica y ordenada los temas establecidos para el nivel en cuestión, dadas las características propias de los cursos personalizados, se pone un elevado énfasis en la flexibilidad y la adaptabilidad de los cronogramas establecidos, dada la relación que el plan mantiene con las carencias y necesidades propias del alumno que atraviesa el curso, teniendo el criterio principal de cómo manejar esta adaptación el profesor.

El diseño se refiere a la creación y modificación, o adaptación, de los programas para cada nivel educativo, esto incluye la delimitación del contenido y objetivos de cada nivel en relación con el programa general (de todos los niveles) y con los programas del nivel inmediatamente anterior y el nivel inmediatamente posterior, de nuevo se enfatiza la necesidad de mantener la adaptabilidad del programa y se establece que será el profesor quien determine los mecanismos por

los cuales se adaptará el contenido del nivel al alumno de acuerdo a sus necesidades en relación con los objetivos propios del nivel, apegándose a la metodología de la escuela.

La evaluación se enfoca en diseñar y aplicar instrumentos que permitan medir adecuadamente el aprendizaje y las competencias del alumno en cuanto a los contenidos planteados para cada nivel, establecer la metodología a seguir en el proceso, y procesar los resultados para finalmente generar una rúbrica acorde a estos, además de establecer lineamientos para la generación de conclusiones y recomendaciones.

PLANTEAMIENTO

Dada la importancia que tiene en la actualidad el dominio de una lengua extranjera y la preeminencia del inglés como lengua de uso internacional, el proporcionar un servicio de enseñanza de este idioma de calidad se considera como un elemento indispensable de la educación, no solo formal sino también no formal, esta última siendo requerida tanto por aquellos que se encuentran como los que no se encuentran en un sistema escolarizado y buscan ampliar sus competencias profesionales con fines laborales.

Normalmente se seguiría un procedimiento de revisiones y correcciones con todos los niveles periódicamente, sin embargo a causa de un lapso de escasos de alumnos que avansasen a niveles avanzados, el área de planeación y evaluación curricular descuidó la calidad de los niveles avanzados.

Resultando lo anterior en la necesidad de revisar los materiales de estudio del nivel 10B y el curso propedéutico de certificación del idioma, y ultimadamente modificar

los libros de los mismos, tomando en cuenta los criterios mencionados en el marco teórico respecto al modelo utilizado para el presente, el modelo de Taba, centrándose en el segundo nivel de análisis, debido a que esto produciría mejora en la calidad educativa general de la escuela y más pronunciadamente en la enseñanza de niveles avanzados dado, en primer lugar, que este nivel de análisis se centra más estrictamente en la relación entre el alumno y el currículo, y en segundo lugar a que un programa con material actualizado da posibilidades más flexibles al momento de su aplicación en el aula mientras que mantiene adaptado el plan al contexto, es decir, y retomando a la autora, se enfoca el accionar sobre los últimos 4 pasos descritos por la misma, aquellos que tocan el orden, presentación, y evaluación de los contenidos del currículo.

Respecto al tema de modificar las evaluaciones finales correspondientes a los niveles 9B y el curso propedéutico de certificación, estas se dan partiendo de dos situaciones en general comunes pero con particularidades propias, en el caso de la evaluación para el nivel 9B, previamente había una evaluación final que por desatención termino en un estado fragmentario francamente inútil, por tanto para ese caso en particular se requeriría una nueva evaluación que cubriese todos los elementos en el plan del nivel, dada la inutilidad de la versión anterior para esta evaluación se construyó un nuevo instrumento desde cero, enfocándose en las características propias del nivel. Conversamente para la evaluación del curso propedéutico, la evaluación que anteriormente aplicaba al final de este se perdió completamente por almacenamiento incorrecto, tanto físico como digital, por tanto se determinó nuevamente construir el instrumento desde cero, la nueva evaluación se haría tomando en cuenta las modificaciones hechas al libro.

OBJETIVOS

Objetivos generales

Actualizar los libros de los niveles avanzados 10B y curso propedéutico de certificación.

Diseñar dos instrumentos de evaluación que integren progreso y habilidades de los estudiantes de niveles avanzados 9B y curso propedéutico de certificación.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos desfasados y/o de poca utilidad en el contexto actual del material de estudios para los niveles 10B y el curso propedéutico de certificación del idioma.
- Adaptar los elementos del material de estudios que se consideren desfasados tanto para el nivel 10B y el curso propedéutico.
- Reestructurar el material de estudios de los niveles 10B y el curso propedéutico, según un criterio racional y progresivo.
- Establecer la integración y continuidad de los materiales de estudios entre los niveles 10B y el curso propedéutico, y del nivel 10B con el nivel 10A.
- Analizar los instrumentos de evaluación correspondientes a los niveles 9B y al curso propedéutico de certificación del idioma.
- Modificar los reactivos encontrados como insuficientes dentro de las evaluaciones mencionadas.
- Reestructurar los criterios de evaluación con respecto a los niveles que evalúan.

PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DE INFORMACIÓN

Finalmente, dado que el trabajo constó, en realidad, de dos acciones distintas de un mismo proyecto se hará la descripción por separado de ambas en el orden en que se realizaron, es decir en primer lugar se elaboraron 2 instrumentos de

evaluación, y en segundo lugar se modificaron (actualizaron) los materiales para 2 programas de estudios de 2 niveles distintos.

Procedimiento para los 2 instrumentos de evaluación

Ahora, para la elaboración de los dos instrumentos de evaluación se hizo siguiendo un enfoque cuantitativo. Se requerían instrumentos que permitiesen evaluar y expresar de forma numérica las habilidades y conocimientos específicos del nivel en cuestión, para lograr esto de forma organizada se requirió utilizar un instrumento de medición adecuado, el cual debe registrar datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que se tienen en mente, en conjunto con lo anterior también se necesitó un conjunto de indicadores que realmente reflejasen las dimensiones que se quieren medir respecto a un concepto determinado, por último, para la elaboración de reactivos es necesario realizar una conceptualización adecuada y operacionalización del constructo; se deben establecer las dimensiones a medir y sus respectivos indicadores.

Procedimiento para los 2 materiales de estudio

En el caso de las modificaciones a 2 materiales de estudio este se hizo siguiendo un procedimiento común para los dos niveles en el plano general pero con particularidades, para ambos libros se procedió a revisar y contrastar el contenido de ambos con el contenido previsto por el plan de estudios y con los objetivos propios de cada nivel, posteriormente se procedió a identificar las áreas que requerían modificaciones y deliberar acerca del tipo de las mismas; los cambios realizados en los libros fueron reducidos y pertinentes, buscando, actualizar y dar mayor fluidez a los bloques de ejercicios, con una diferencia en la extensión entre ambos niveles.

CAPITULO IV: RESULTADOS

En términos generales se puede considerar que las labores tanto de elaboración de instrumentos de evaluación como de modificación de libros fueron adecuadas en el marco general de revisión y actualización de los niveles avanzados de la escuela, dando lugar a una mayor asimilación de los conceptos propios de cada unidad y permitiendo una evaluación más detallada de las competencias propias de estos niveles, adicionalmente en los pocos estudiantes donde se pudo ver en acción las modificaciones, a los que se les pudo aplicar los instrumentos, ninguno desertó hasta el momento en que se empezó a redactar el presente y uno concluyo satisfactoriamente el todo el curso; por supuesto estas modificaciones e instrumentos elaborados tuvieron sus respectivas limitaciones pero cumpliendo con los objetivos planteados en primer lugar, sin embargo para desglosar adecuadamente los resultados es necesario categorizarlos; por tanto, a continuación se presentarán divididos por fase o etapa.

Resultados etapa 1: Modificación de 2 materiales de estudio (libros) para niveles avanzados

Los cambios realizados en los libros del nivel 10B y el curso propedéutico fueron reducidos y pertinentes, buscando, actualizar y dar mayor fluidez a los bloques de ejercicios, en resumen, se buscó afectar lo menos posible la estructura del libro realizando cambios pequeños pero precisos.

a) Elementos desfasados identificados y adaptación de estos.

En principio para ambos libros se procedió a revisar y contrastar el contenido de ambos con el contenido previsto por el plan de estudios y con los objetivos propios de cada nivel, posteriormente se procedió a identificar las áreas que

requerían modificaciones y deliberar acerca del tipo de las mismas. Proceso que se muestra en las figuras 3 y 4, mostrando primero la modificación del libro para el nivel 10B y después del libro para el curso propedéutico:

Figura 3

Proceso de modificación del material para el nivel 10B

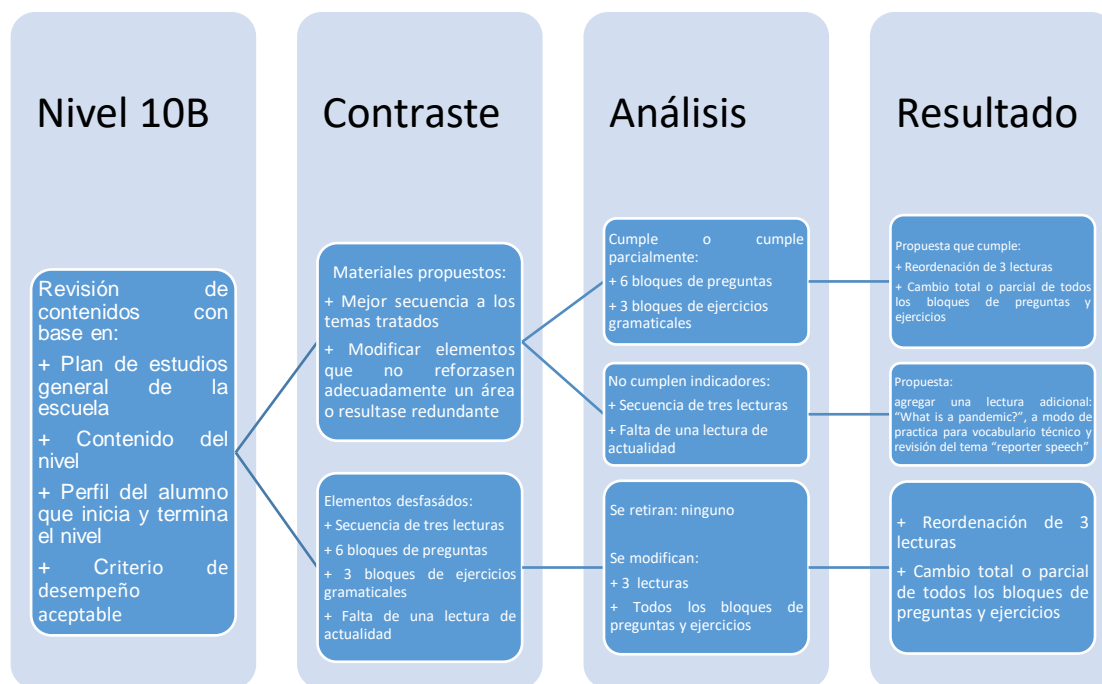
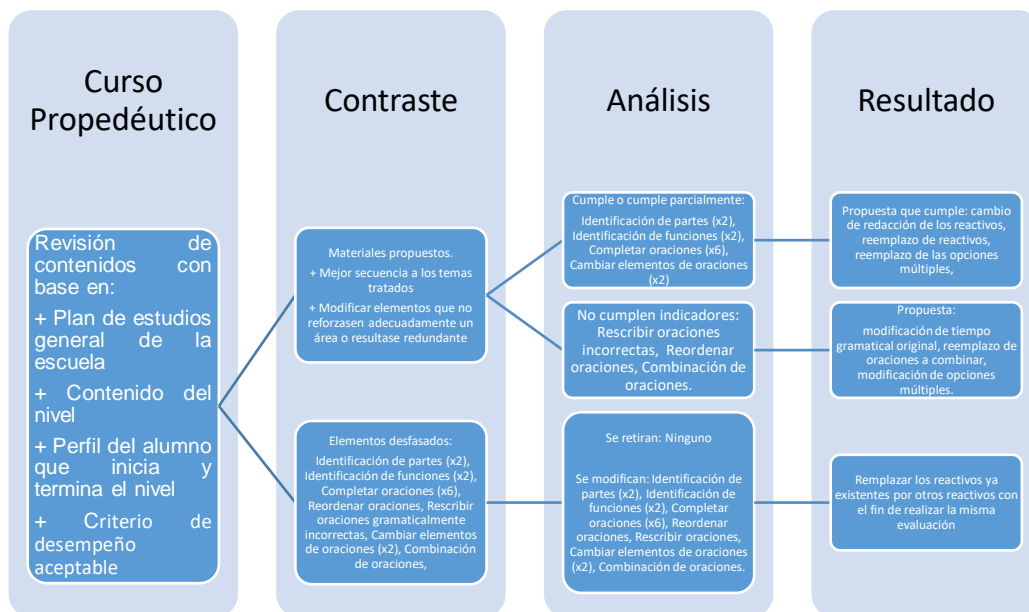


Figura 4

Proceso de modificación del material para el curso propedéutico



b) Reestructuración e integración.

Para esta fase se siguió una secuencia de acción que aterrizará los conceptos gramaticales generales en actividades concretas, bien para reforzar un concepto ya visto en niveles anteriores, ya sea con actividades ya usadas para otros temas (figuras 5 y 9) o nuevas actividades (figuras 7 y 8), o para expandir un concepto con componentes nuevos (figuras 6 y 10); todo esto se puede ver en detalle a continuación:

Figura 5

Proceso de reestructuración para ejercicio de 3er condicional del libro del nivel 10B

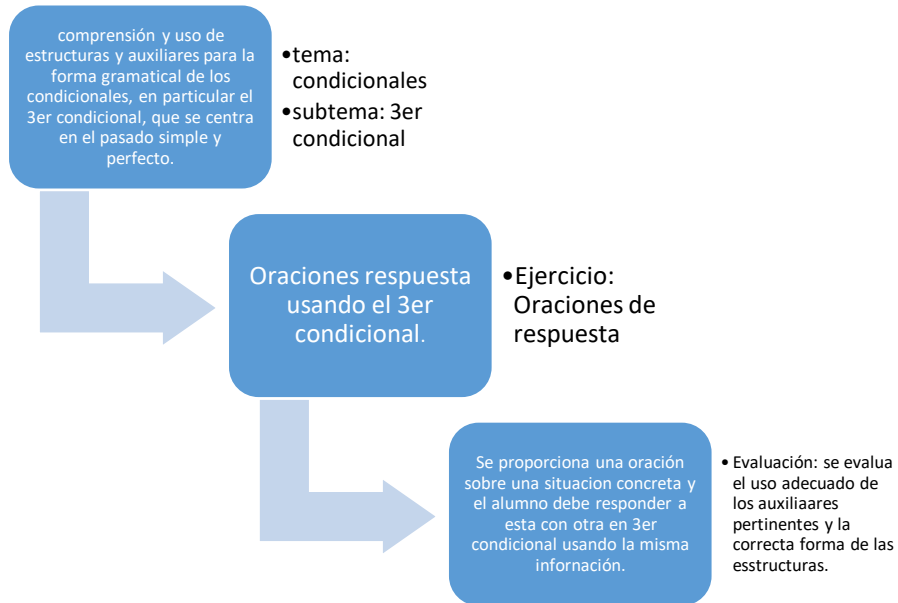


Figura 6

Proceso de reestructuración para ejercicios de ideomas para el nivel 10B

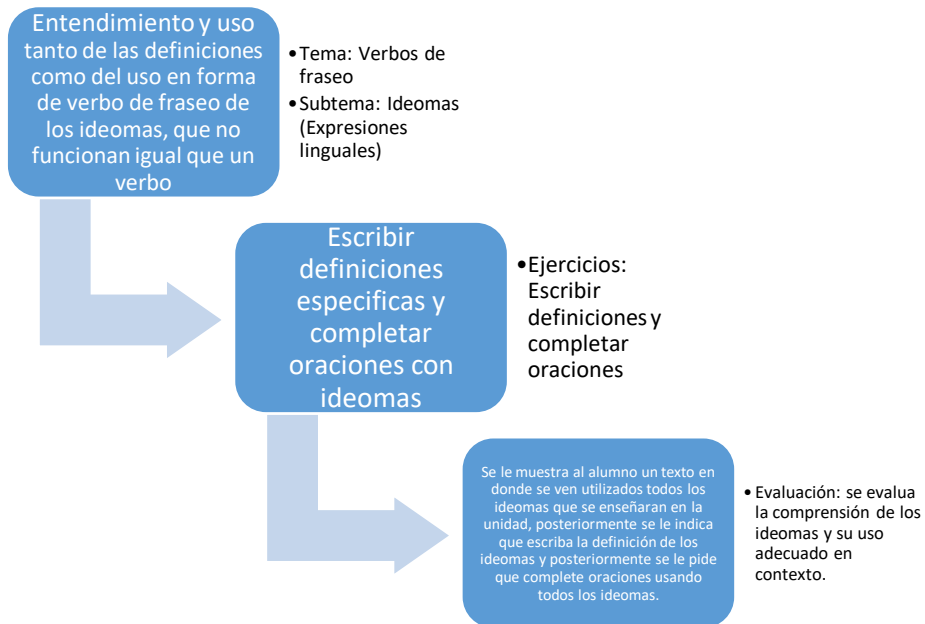
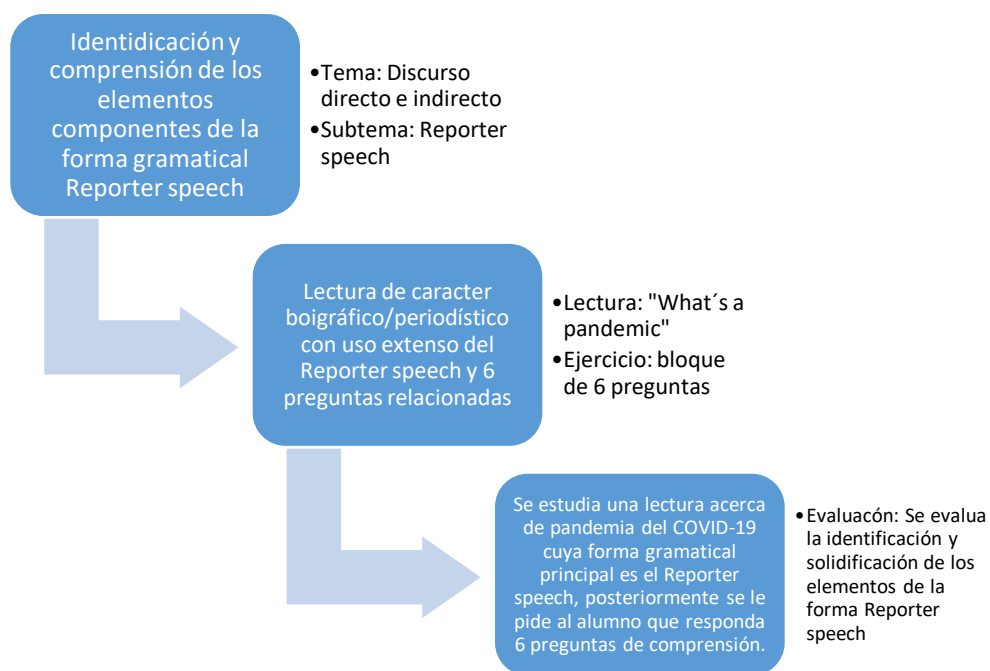


Figura 7

Proceso de reestructuración de lectura "What's a pandemic" para el nivel 10B



Las anteriores figuras ejemplifican el proceso en tres actividades libro 10B, a continuación se muestra lo mismo para 3 actividades del libro propedéutico:

Figura 8

Proceso de reestructuración del ejercicio de sustantivos del libro propedéutico

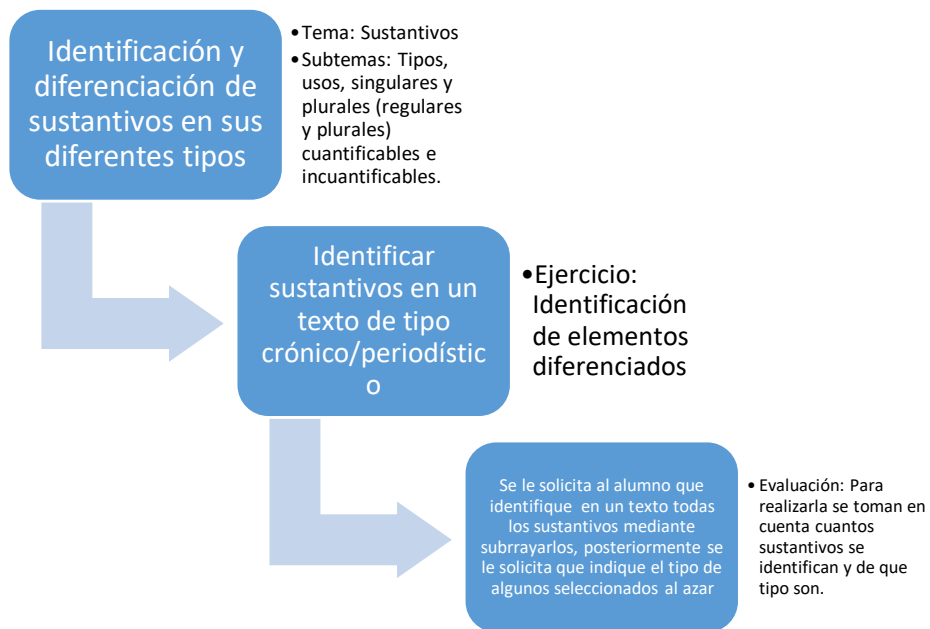


Figura 9

Proceso de reestructuración del ejercicio de superlativos y comparativos del libro propedéutico

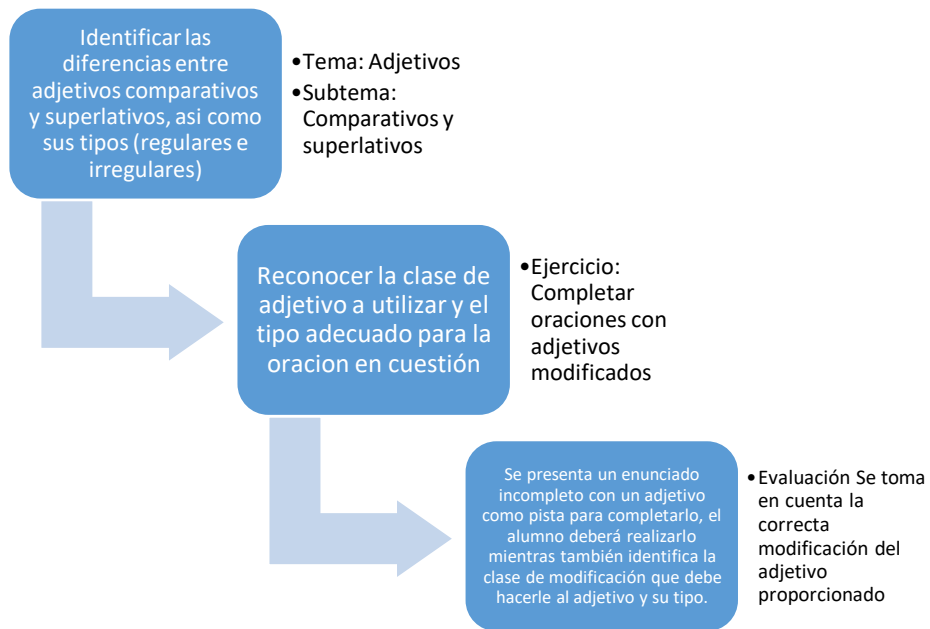
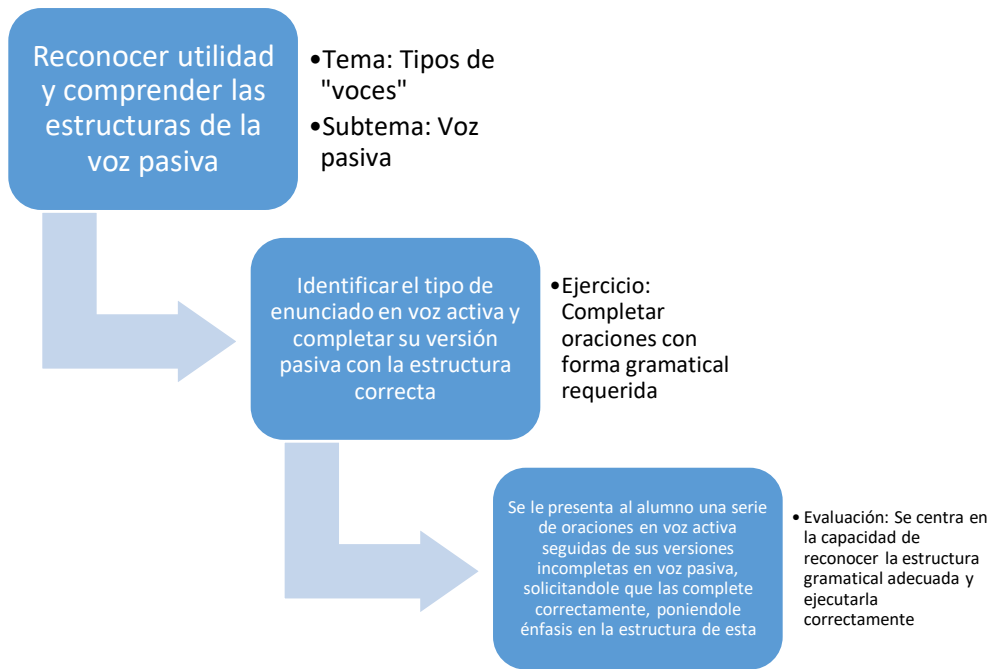


Figura 10

Proceso de reestructuración del ejercicio de voz pasiva del libro propedéutico



Todas las modificaciones fueron realizadas ateniéndose a este proceso, al término de las cuales se obtuvo la siguiente composición para ambos materiales:

Tabla 5.
Ejercicios y actividades del nivel 10B por tema

Discurso directo e indirecto	Quoted speech	Lectura: "The poorest of the poor" (10 preguntas).
		Lectura: "The world of computers" (7 preguntas).
	Reporter speech	Lectura: "What is a pandemic?" (6 preguntas).

Tipos de “voces”	Voz activa	Lectura: “How I lost 41 pounds in less than 2 months” (10 preguntas). Lectura: “Veganism” 3 ejercicios: relación de columnas (8 reactivos), verdadero o falso (6 reactivos), completar oraciones (6 reactivos)
	Voz pasiva	Lectura: “Bye, bye my childhood” (bloque de 6 preguntas).
	Condicionales	Condicional cero o mixto
		Bloque de actividades: “If I had known, I wish I had know”, 3 ejercicios: reescribir oraciones (8 reactivos), completar oraciones (6 reactivos), responder planteamientos de situaciones (5 reactivos). Lectura: “must and might, must have and might have”, 1 ejercicio: completar diálogos de una conversación (9 reactivos).
	3er condicional	Bloque de 1 ejercicio (traspasar oraciones a condicional) 13 reactivos.
Verbos de fraseo	Ideomas (Expresiones linguales)	Bloque de 2 ejercicios: escribir definiciones (6 reactivos) y completar oraciones (7 reactivos).

En la tabla se exploran los diversos temas con sus correspondientes subtemas y actividades plasmadas en los materiales modificados, mostrando, por ejemplo, el que un bloque de actividades sobre el correcto uso de expresiones como “If I had known” y “I wish I had know” tiene sus bases en el condicional mixto que, como resultaría obvio, es un tipo, un tanto excéntrico, de condicional, siendo

este tema (condicionales) uno que se ha ido tratando desde el segundo nivel, en términos generales todas las actividades presentadas en el libro comparten el provenir de temas vistos anteriormente, profundizados al incluir un subtema y reforzados al volver a traer un subtema igualmente cubierto. De forma similar a esta tabla en la siguiente se muestran los temas, subtemas y actividades del libro del curso propedéutico.

Tabla 6. <i>Ejercicios y actividades del curso propedéutico por temas y subtemas de cada unidad.</i>		
Reconocimiento de tipos y partes de oraciones y discurso	<u>Tipos de oraciones</u>	Categorización de oraciones (12 reactivos).
	<u>Partes generales de una oración</u>	Identificación de partes (10 reactivos).
	<u>Componentes del discurso</u>	Identificación de funciones (10 reactivos).
Sustantivos	<u>Tipos de sustantivos</u>	Identificación de sustantivos con sus respectivos tipos (30 reactivos).
	<u>Usos de los sustantivos</u>	
	<u>Singulares y plurales (regulares e irregulares)</u>	
	<u>Contables y no contables</u>	
Tabla 6. <i>Continuación</i>		
Pronombres	<u>Pronombres personales</u>	Completar oraciones con opción múltiple (10 reactivos).
	<u>Pronombres posesivos</u>	Completar oraciones con opción múltiple (5 reactivos).
	<u>Pronombres reflexivos</u>	Completar oraciones abiertas (10 reactivos).
	<u>Pronombres relativos</u>	Completar oraciones abiertas (9 reactivos).
	<u>Pronombres interrogativos</u>	Completar oraciones abiertas (4 reactivos).

Adjetivos	<u>Artículos</u>	Completar oraciones abiertas (6 reactivos).
	<u>Adjetivos descriptivos</u>	Reordenar oraciones (10 reactivos).
	<u>Adjetivos comparativos y superlativos (regulares e irregulares)</u>	Completar oraciones con adjetivos modificados (5 reactivos).
		Completar oraciones con adjetivos modificados (5 reactivos).
		Completar oraciones con adjetivos modificados (5 reactivos).
		Completar oraciones con adjetivos modificados (5 reactivos).
		Identificación y diferenciación de componentes (5 reactivos).
Verbos y adverbios	<u>Conjugación de verbos y adverbios</u>	Identificación de componentes (5 reactivos).
	<u>Adverbios de forma</u>	Identificación de componentes (5 reactivos).
	<u>Adverbios de tiempo</u>	Identificación de componentes (5 reactivos).
	<u>Adverbios de lugar</u>	Identificación de componentes (5 reactivos).
	<u>Adverbios de frecuencia</u>	Identificación de componentes (5 reactivos).
	<u>Adverbios de certeza</u>	Identificación de componentes (5 reactivos). Completar oraciones de opción abierta (10 reactivos).
	<u>Adverbios de grado</u>	
	<u>Adverbios interrogativos</u>	
<u>Adverbios relativos</u>		

Tabla 6.

Continuación

	<u>Preposiciones (tipos y usos)</u>	Completar oraciones con opción múltiple (8 reactivos).
--	-------------------------------------	--

Preposiciones, conjunciones e intersecciones	<u>Conjunciones e intersecciones (tipos y usos)</u>	Rescribir oraciones gramaticalmente incorrectas (5 reactivos).
		Completar oraciones con opción múltiple (8 reactivos).
		Clasificación de enunciados (20 reactivos).
Agrupaciones de palabras	<u>Frasas y cláusulas (parecidos y diferencias)</u>	Identificación de componentes (12 reactivos).
	<u>Tipos de cláusulas: adjetivo, adverbio y sustantivo</u>	Creación de enunciados abiertos (9 reactivos).
		Identificación y clasificación de componentes (10 reactivos).
		Cambiar tiempos gramaticales de oraciones (5 reactivos).
Tiempos progresivos	<u>Presente progresivo</u>	Cambiar tiempos gramaticales de oraciones (5 reactivos).
	<u>Pasado progresivo</u>	Cambiar tiempos gramaticales de oraciones (5 reactivos).
	<u>Futuro progresivo</u>	Redacción de un escrito breve en el tiempo gramatical requerido (5 reactivos).
Tiempos perfectos	<u>Presente perfecto</u>	Combinación de oraciones en el tiempo gramatical requerido (5 reactivos).
	<u>Pasado perfecto</u>	Completar enunciado con la forma gramatical requerida (10 reactivos).
“tag endings” y comandas	<u>“tag endings” (reglas y usos)</u>	Creación de enunciados abiertos (12 reactivos).
	<u>Comandas: ofertas y peticiones (usos y características)</u>	Cambiar estructura gramatical de preguntas (10 reactivos).

Tabla 6.

<i>Continuación</i>		
Discurso directo e indirecto	<u>Preguntas directas e indirectas</u>	Cambiar estructura gramatical de preguntas (15 reactivos).
		Completar oraciones con la estructura gramatical indicada (10 reactivos).
	<u>Reported speech</u>	Cambiar oraciones a la estructura gramatical indicada (14 reactivos).
Voz activa y pasiva	<u>Voz pasiva</u>	Completar oración con opciones múltiples (5 reactivos).
		Completar oraciones con forma gramatical requerida (10 reactivos).
Condicionales	<u>Primer condicional (estructura y uso)</u>	Completar oraciones con forma gramatical requerida (10 reactivos).
	<u>Segundo condicional (estructura y uso)</u>	Completar oraciones con forma gramatical requerida (5 reactivos).
	<u>Tercer condicional (estructura y uso)</u>	Redacción libre de enunciados utilizando la forma gramatical requerida (5 reactivos).
	<u>Auxiliares de condicionales (wish, hope, whether y unless)</u>	Redacción libre de enunciados utilizando la forma gramatical requerida (5 reactivos).

Al analizar en detalle la tabla anterior se puede observar que los temas y subtemas son más general o vastos, que lo visto en el libro para el nivel 10B, esto se debe a que el curso propedéutico cubre la totalidad de lo visto en todos los niveles, en este aspecto la principal peculiaridad radica en cómo se evalúan y refuerzan los subtemas, pues estos varían en complejidad, por ejemplo, en el caso

de los adjetivos comparativos y superlativos estos tienen sus propias reglas de uso que además implica la longitud de los adjetivos mismos y también algunas excepciones a las reglas, es por eso que se le concedió al tema una gran cantidad de actividades para poder reforzar adecuadamente las múltiples reglas del subtema.

Una vez terminada la modificación a los libros mencionados se procedió a la realización de los instrumentos de evaluación finales de otros dos niveles, proceso que se describirá a continuación.

Resultados Etapa 2: elaboración de 2 instrumentos de evaluación

Las evaluaciones de carácter sumativo fueron elaboradas para su aplicación al final de 2 niveles distintos, que cubre el propósito de acreditar el aprendizaje y el nivel de conocimientos respectivos al contenido de los niveles 10B y el curso propedéutico del examen de acreditación del idioma, entrando en tema, la construcción de ambos instrumentos de evaluación (exámenes) se hizo en dos fases, en la siguiente tabla se muestran las que se siguieron:

Tabla 7. <i>Proceso de diseño de la evaluación del aprendizaje utilizado para los dos cuestionarios realizados</i>			
Diseño de cuestionario para la evaluación del aprendizaje			
Estructuración del cuestionario de evaluación		Elaboración de los reactivos del cuestionario	
Establecimiento de los ejercicios o actividades por competencia a evaluar	Establecimiento del número de reactivos por ejercicio o actividad	Construcción de reactivos por ejercicio	Validación de expertos

Establecimiento de ejercicios por competencia

Para este paso se buscó nuevamente el partir de lo general a lo particular, aterrizando las competencias vistas en los niveles en actividades específicas, como se ve a continuación:

Figura 11

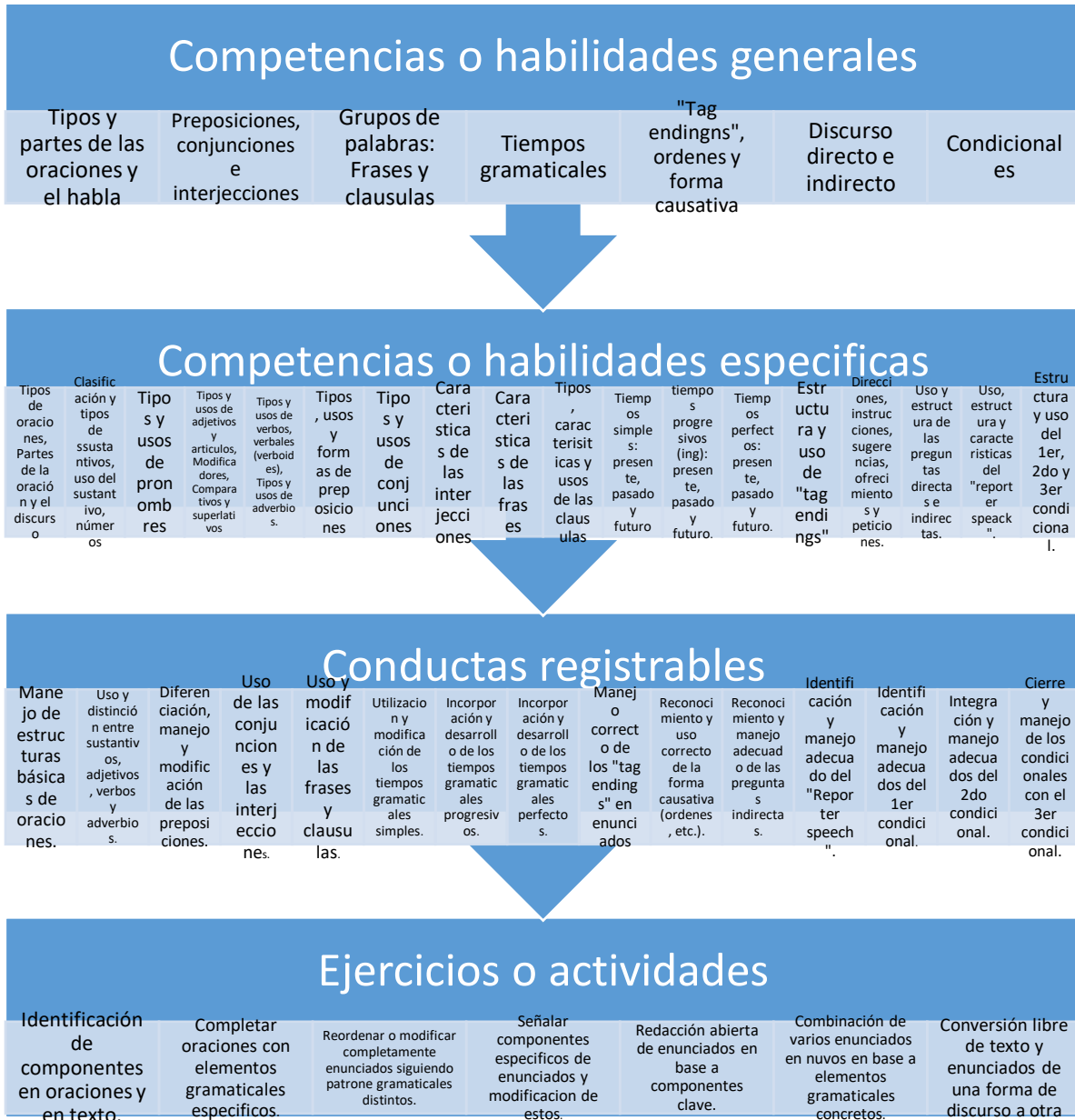
Proceso de establecimiento de actividades por competencia para el examen del nivel 9B



Como parte del diseño se empezó por considerar las competencias o habilidades que el programa correspondiente al nivel requería que se evaluaran y, posteriormente, relacionarlas con una serie de conductas registrables que pueden expresarse en el contexto de una evaluación para, finalmente aterrizarlos en una serie de actividades o ejercicios que justamente hagan medibles esas conductas, de esta forma se determinaron cuáles serían los ejercicios que se requerirían por competencia.

Figura 12

Proceso de establecimiento de actividades por competencia para el examen del curso propedéutico.



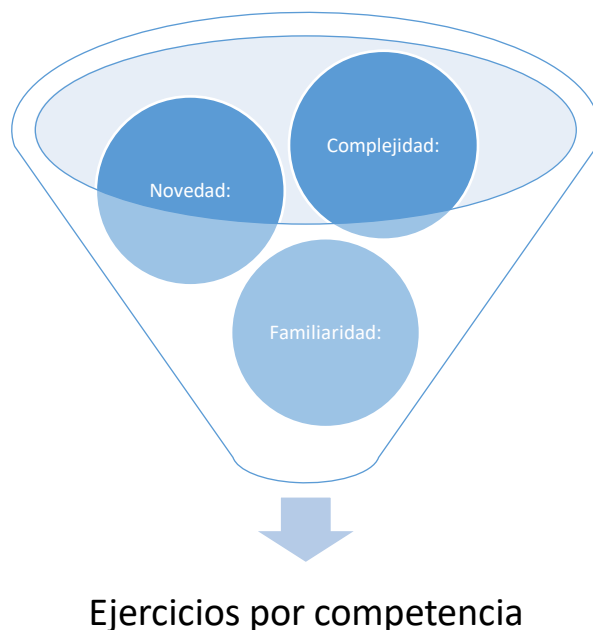
Aunque se siguió la misma metodología que en el nivel 9B, a diferencia de ese último para este nivel se extrajeron a su vez habilidades específicas

relacionadas con los subtemas de cada nivel, posteriormente, relacionándolas con sus respectivas conductas registrables en la evaluación y aterrizándolas en una serie de actividades o ejercicios que las hagan medibles.

Para determinar el número de ejercicios por competencia, se tomó en cuenta la complejidad y novedad (entendida esta última como las veces previas, en caso de ser así, que se haya visto el tema en cuestión), también se tomó en cuenta la familiaridad que se haya adquirido respecto a estas, es decir que tan fácil le resultaría al alumno comprender la naturaleza de cada una al serle presentada y por tanto su capacidad para enfocarse en variaciones dentro de estas al tener comprendidos los aspectos básicos del ejercicio, la relación de estos conceptos se explica en la siguiente figura:

Figura 13

Proceso para determinar el número de ejercicios por competencia



Establecimiento de número de reactivos

Para determinar el número de reactivos se tomó en cuenta la dificultad e importancia correspondiente dentro de cada competencia, buscando medir con nitidez los elementos más cruciales dentro de cada competencia, el resultado se expresa en las siguientes tablas:

Tabla 8		
<i>Descripción de la composición final de los reactivos del examen del nivel 9B</i>		
Competencia	Reactivos	Puntuación
Vocabulario técnico básico (medicina y biología).	Relación de conceptos, Diagrama de flujo	2 pts por ítem
Expresión reflexiva “no wonder”.	Completar oraciones	3 pts por ítem
“Might as well” como conector.	Oraciones semiabiertas	2 pts por ítem
“Ever since” como preposición de tiempo.	Oraciones abiertas	2 pts por ítem
“Whether or not” y “what if” como condicionales.	Preguntas con respuesta condicionada, Preguntas con respuesta abierta	2 y 1 pts por ítem
Voz pasiva (passive voice)	Conversión de enunciados	1 pts por ítem

Tabla 9			
<i>Proceso para determinar el número de reactivos en la evaluación del curso propedéutico</i>			
Unidades	Competencias	Reactivos	Ítems
Unidad 1: Reconocimiento de tipos de oraciones, partes del discurso y las oraciones	Tipos de oraciones	Identificación de categorías	8 ítems
	Partes de la oración y el discurso	Identificación de componentes	10 ítems

Unidad 2: Sustantivos	Usos, formas y tipos de los sustantivos	Identificación de sustantivos en texto	15 ítems
Unidad 3: Tipos y usos de pronombres	Forma de sujeto	Completar oraciones con opciones múltiples	10 ítems
	Forma de objeto	Completar enunciados sin opciones	12 ítems
	Pronombres posesivos		
	Pronombres reflexivos	Completar oraciones con opciones múltiples	10 ítems
Pronombres relativos			
Unidad 4: Adjetivos	Categorías de adjetivos	Completar enunciados sin opciones	5 ítems
	Orden de los modificadores	Completar enunciados con opciones múltiples	
	Comparativos y superlativos	Completar oraciones con opciones modificables	10 ítems
Unidad 5: Verbos, verbos de fraseo y verbales	Clasificación y tipos de verbos	Identificación de elementos gramaticales en enunciados	15 ítems
	Usos y conjugaciones simples		
Unidad 6: Adverbios	Clasificación y tipos de adverbios		
	Usos y conjugaciones		
Unidad 7: Preposiciones, conjunciones e interjecciones	Preposiciones	Completar enunciados con opciones abiertas	5 ítems
	Conjunciones	Completar enunciados con opciones múltiples	8 ítems
	Interjecciones		
Unidad 8: Grupos de palabras-	Diferenciación entre frases y cláusulas	Clasificar enunciados	5 ítems

frases y clausulas		Clasificación de las clausulas	Elaborar enunciados	6 ítems
Unidad 9: Tiempos gramaticales simples		Presente simple	Identificar tiempos de oraciones	5 ítems
		Pasado simple		
		Futuro simple		
Unidad 10: Tiempos gramaticales progresivos		Presente progresivo	Cambiar tiempos de oraciones	6 ítems
		Pasado progresivo		
		Futuro progresivo		
Unidad 11: Tiempos gramaticales perfectos		Presente perfecto	Identificar y corregir errores gramaticales	5 ítems
		Pasado perfecto	Combinar oraciones existentes	
		Futuro perfecto		5 ítems
Unidad 12: Estructuración de "tag endings", forma causativa y ordenes		"Tag endings"	Completar enunciados con la forma gramática "tag ending"	5 ítems
		Forma causativa y ordenes	Elaboración de oraciones correspondientes	6 ítems
Unidad 13: Estructura del discurso directo e indirecto		Uso y estructura de las preguntas indirectas	Cambio de preguntas a la forma gramatical indirecta	6 ítems
Unidad 14: Estructura del "Reported speech"		Uso de formas verbales	Traspasar texto a la forma "reported speech"	10 ítems
		Declaraciones afirmativas		
		Preguntas cerradas		
		Preguntas abiertas		
Unidad 15: Estructuración de la "voz pasiva"		Transcripción de activo a pasivo	Cambio de enunciados a la voz pasiva	5 ítems
		Voz pasiva en todos los tiempos		

	Uso de la voz pasiva		
Unidad 17: Estructura de los condicionales	Primer condicional	Completar enunciados con opciones modificables	6 ítems
	Segundo condicional		
	Tercer condicional	Elaboración de enunciados de forma abierta	5 ítems
	Auxiliares “wish” y “hope”		

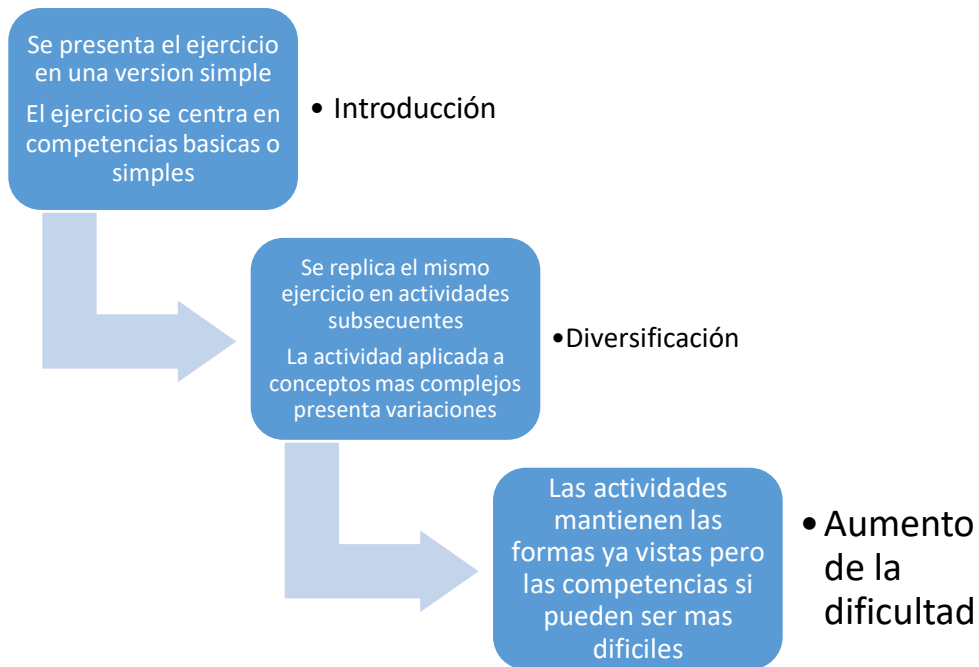
Construcción de reactivos por ejercicio

Para este proceso se revisó el contenido del nivel respectivos y se buscó respetar la naturaleza propia de las actividades en cuestión, pero elaborando (es decir variando y diversificando) sobre lo que se presenta en el contenido del nivel.

A su vez se tomó en cuenta la familiaridad esperada del estudiante con las actividades empleadas, es decir se tomaron intencionalmente ejercicios con las mismas características que otros los cuales los estudiantes habían realizado anteriormente pero alterando los reactivos, aumentado dificultad y cambiando opciones donde se requieran, proceso que se describe en el siguiente esquema:

Figura 14

Proceso general de familiarización del estudiante para con un ejercicio



Este proceso se puede comprender mejor si se ejemplifica y se aterriza, por lo tanto, a continuación se mostrará, en dos tablas, el cambio en torno a la familiarización de dos ejercicios (Completado de oraciones con opción múltiple y Elaboración abierta de enunciados con elementos requeridos) a largo de los niveles hasta llegar a la evaluación nivel 9B en el primero y hasta el curso propedéutico en el segundo:

Tabla 10		
<i>Proceso de familiarización de ejercicios para la evaluación del nivel 9B</i>		
Evolución		

Tipo de ejercicio	Introducción: primera muestra	Diversificación	Aumento de dificultad	Presentación final en la evaluación del nivel 9B
Completado de oraciones con opción múltiple.	Nivel 1A, Actividad de comprensión lectora (relacionado a un texto corto), Tema: Uso de “to be”, adjetivos y conectores.	Nivel 3B, Actividad de práctica para elementos gramaticales (uso de imagen para dar contexto), Tema: pronombres indefinidos	Nivel 9A, Unidad 5, Actividad de práctica gramatical (sin auxilio adicional), Tema: Auxiliares de tiempos.	Actividad de evaluación de comprensión de vocabulario técnico (sin auxilio adicional de texto o imágenes).

Tabla 11				
<i>Proceso de familiarización de en ejercicios del examen del curso propedéutico</i>				
Tipo de actividades	Evolución			Presentación final en la evaluación del curso propedéutico
	Introducción: primera muestra	Diversificación	Aumento de la dificultad	
Elaboración abierta de enunciados con elementos requeridos	Nivel 3A, Actividad de reforzamiento respecto al uso de los auxiliares <i>may</i> y <i>might</i> , se instruye utilizar los auxiliares mencionados y	Nivel 5A, Actividad de práctica respecto a la estructura y aplicación de preguntas indirectas, se instruye utilizar palabras clave	Nivel 9B, Actividad de práctica de voz pasiva en donde proporcionan, nuevamente solo palabras clave para que el	Se le instruye al alumno elaborar 5 oraciones en condicional utilizando 4 auxiliares específicos en ellas, los enunciados

	<p>una palabra clave, en cuanto a lo demás el alumno debe elaborar enunciado a su consideración. Tema: Auxiliares (may, might).</p>	<p>proporcionadas en cada reactivo y construir preguntas indirectas con ellas. Tema: preguntas indirectas.</p>	<p>alumno construya de forma abierta enunciados utilizando la estructura gramatical mencionada. Tema: Voz pasiva.</p>	<p>son abiertos y pueden ser afirmativos o negativos. Tema: condicionales y auxiliares (wish, hope, whether, unless).</p>
--	---	--	---	---

Validación por expertos

Respecto a este apartado, se reporta la solicitud de confidencialidad y restricción de la información por parte de la institución educativa en la que se trabajó. Sin embargo, se puede referir que el instrumento de evaluación se sometió a un procedimiento estándar de juicio de expertos mediante el método de “Agregados individuales”, el cual trabaja a partir del consenso al que llegan un número impar de jueces mediante el estadístico Coeficiente de concordancia W de Kendall. Se obtuvo un consenso superior al 90% en la evaluación de las dimensiones: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

DISCUSIÓN

Para hacer un balance adecuado acerca de las modificaciones realizadas y las evaluaciones construidas es necesario partir por los objetivos planteados, aunque estos serán abordados en mayor detalle en las conclusiones, tomando como base los objetivos generales, a saber: “Actualizar planes y materiales de estudios de los niveles avanzados 10B y curso propedéutico de certificación” y “Diseñar dos instrumentos de evaluación que integren progreso y habilidades de los estudiantes de niveles avanzados 9B y curso propedéutico de certificación”.

Partiendo de estos se puede establecer que los objetivos se cumplen, pues por un lado los materiales de estudio fueron modificados siguiendo una metodología de actualización enfocada en reforzar y expandir las competencias planteadas en los planes de estudio general de la escuela y particular de cada nivel, siendo las modificaciones, en ese sentido, una actualización eficiente, si bien limitada de los contenidos de cada material, en este punto es necesario mencionar que la escuela en realidad no tenía claro, incluso al momento de realizar este trabajo, un modelo base claro, es decir, carecía de un modelo curricular específico del que partir.

Lo anterior se vio reflejado en la velocidad con la que el primer alumno completó el nivel después de estas modificaciones (2 meses y medio), situación importante dado que en los presupuestos del plan general se espera que, en promedio, los alumnos tomen 2 meses en completar cada nivel, por supuesto cada alumno es un caso particular (más aun en educación personalizada), aun así, normalmente los alumnos tomaban más tiempo en terminar los niveles, especialmente los avanzados, por tanto es destacable que después de las

modificaciones realmente se acercase a los presupuestos planteados para los niveles.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación tienen un carácter sumativo, no dejan de ser “exámenes finales” aplicados al término de un nivel, en ese sentido han de medir tan fielmente como sea posible las habilidades que los alumnos han adquirido o mejorado en su dominio del idioma respecto a los contenidos vistos en ese nivel, por tanto, las evaluaciones generadas miden adecuadamente los contenidos de cada nivel, y las habilidades o competencias asociadas con estos, de acuerdo a lo expresado en el apartado de resultados.

Lo anteriormente descrito se demostró cuando los instrumentos fueron utilizados con los primeros alumnos que cursaron por los niveles para las que se construyeron, en esos casos las evaluaciones demostraron el poder medir con precisión la competencia de los alumnos en cada tema cubierto y permitieron dar una guía para el estudio de aquellas competencias en donde el alumno se mostrase menos apto para el inicio de los niveles posteriores, además de servir como modelo para posibles modificaciones futuras en otros niveles.

En este punto es necesario retomar el marco teórico, empezando por el concepto mismo de educación con dos elementos clave, primero, que se emplea la palabra «educación» para designar el resultado o producto de una acción refiriendo a una “buena” o “mala” educación, de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos (Mialaret, 1977); y segundo, la educación también abarca una dimensión material, es así que la idea de educación engloba a entidades corpóreas específicas, tales como alumnos, libros de texto, bibliotecas o laboratorios, profesores o trabajadores de la enseñanza, aulas, anfiteatros, etc. pero también,

acciones de maestros y discípulos, a instituciones, sobre todo en la educación reglada (Bueno, 2012), y cada vez más en la educación no reglada o “no formal”, recordando que esta sigue usando actividades educativas organizadas y sistemáticas si bien están realizadas fuera del marco del sistema oficial (Martín, 2014).

Lo anterior es necesario pues, llevado a su expresión más simple, lo descrito en el presente trabajo constó en crear dos “entidades” y modificar otras dos (aunque distintas). Esto es lo que Bueno (2012) describe como aquellas con un objetivo finalista, centrado en concertar una educación adaptada a las “exigencias de los tiempos” (Mialaret, 1977), realizado en una institución que esta fuera del marco del sistema oficial (Martín, 2014) y que busca adaptarse a las necesidades y situaciones particulares de cada alumno (Ávila, 2007).

Prosiguiendo con los conceptos a retomar, cabe mencionar que los materiales modificados se tomaron como elementos de una “totalidad orgánica” evadiendo dentro de la medida de lo posible una concepción “fragmentaria” (Díaz-Barriga, 1997), entendiendo que los materiales son partes de un todo que, aunque se modifican cada uno como elemento por separado, mantengan la conexión con los demás componentes del sistema de la institución, pensando en cómo organizar o secuenciar los contenidos del material donde estos se necesitaron alterar y diseñar las actividades de aprendizaje que reemplazaron a las desfasadas (Meza, 2012), lo anterior en esencia describe un proceso que busca conciliar del modo más eficiente posible las necesidades de la escuela (una forma adecuada de enseñanza del idioma) con las necesidades del alumno, necesidades que a su vez reflejan las demandas de la sociedad (aprendizaje cada vez más acelerado), de forma parecida a lo descrito en el marco teórico para el modelo de Hilda Taba.

Otro elemento importante a retomar es el referente a los objetivos de la evaluación, de los primeros se enfatizan algunos de los concretos planteados por McMillan (2008), para ser precisos: 1) Determinar si los estudiantes dominan un determinado concepto o habilidad (memorización), 2) Conseguir que los estudiantes sean capaces de razonar y de aplicar los contenidos aprendidos (aprendizaje), 3) Informar a los estudiantes de lo que saben y son capaces de hacer (retroalimentación), 4) Identificar puntos fuertes y débiles de los estudiantes (calificación), 5) Determinar si los estudiantes cumplen los objetivos educativos establecidos (clasificación); todo lo anterior en suma tiene un rol más centrado en lo descriptivo e informativo, es decir su propósito es más cercano a la orientación cuantitativa (Vargas, 2004), para los intereses del presente trabajo, estos se utilizaron como criterios a los que las evaluaciones debían responder, dicho de forma simple, las evaluaciones debían cumplir con esos objetivos para considerarse adecuadas, estas por supuesto son características genéricas aplicables a todo tipo de evaluación.

Retomando precisamente el tipo de evaluación que se construyó en ambos casos, el cual es, recordando la clasificación de Díaz-Barriga (2002), sumativa o final buscando la continuación sistemática de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos (Coll y Onrubia 1999), es decir, se considera que las evaluaciones miden el “total” de los contenidos vistos en una unidad pero entendiendo a su vez a esa unidad y sus contenidos como parte de un todo más grande y que estas deben dar a los alumnos un resultado claro que les permita comprender sus fortalezas y debilidades, esto a su vez ha de facilitar la adopción de formas o estrategias que ayuden a optimizar fortalezas y “palear” debilidades, por supuesto esta última parte depende en gran medida del alumno.

En términos generales el presente trabajo contribuyó a robustecer la evidencia que muestra la creciente importancia que tienen los ámbitos de educación no formal o no reglada, importancia que ya se mencionaba en el marco teórico (Martín, 2014) y que en este estudio queda confirmada, sobre esa misma línea también se muestra la *estructuración e institucionalidad* (Vázquez, 1998) cada vez más similar a la de la educación formal adoptada en los contextos no- formales, atendiendo a la finalidad y objetivos propios de este tipo de educación (Trilla *et al.*, 2003), a su vez se presentó una forma de mostrar el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba y Sanmartí, 1994) aplicados a los contextos mencionados anteriormente.

Ahora bien, en un plano más práctico este estudio plantea un par de programas aplicables a contexto de enseñanza de idiomas, en concreto uno para modificar la expresión material de un proyecto o plan educativo real (Gimeno Sacristán, 2002), en este caso estamos hablando de libros para niveles avanzados del plan, ciertamente, pero tomando en cuenta que los objetivos de aprendizaje realmente útiles tienen en cuenta al estudiante (el quién), un comportamiento o conducta (el qué), unas condiciones o exigencias (el cómo), y un grado (el cuánto) (Calvo, 2006); este bien puede ser extrapolable a otros niveles.

El otro programa es aplicable para la construcción de instrumentos de evaluación, también llamados *tests*, en particular para realizar una evaluación sumativa, pues la metodología descrita consigue vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos mediante un plan explícito y organizado para clasificar los datos disponibles en los términos esperados (Carnines & Selle, 1991; citado en Sampieri, Fernández & Baptista, 2010), es decir “medir” adecuadamente las competencias concernientes.

Alcances

Se mejoró en términos generales la calidad de medición en las evaluaciones de los niveles avanzados, al modificar las evaluaciones correspondientes al nivel 9B y al curso propedéutico; generando mejora interna, correspondiente tanto a las mismas estructuras de las evaluaciones como los reactivos que las componen; y también mejora externa en su relación con los contenidos de los niveles que miden y también en relación con los demás niveles avanzados.

También se mejoraron las estructuras correspondientes a los niveles 10B y el curso propedéutico, al dar mayor continuidad y progresividad de contenido en relación con los demás niveles, por ende reforzando las habilidades antes adquiridas y manteniendo activos elementos de conocimiento vistos previamente; conjuntamente con una estructura interna más continua y clara, reduciendo la repetición excesiva de contenido; nuevamente, mejorando la estructura general de los niveles avanzados en su conjunto.

Limitaciones

Dado el contexto en el que se inició el proyecto, las primeras y más evidentes limitaciones fueron en primer lugar el no poder realizar la revisión ni alguna clase de alteración tanto al material de estudios como al instrumento de evaluación del nivel 9^a debido a que el proyecto se empezó cuando ya habían ingresado nuevos alumnos a este nivel.

Adicionalmente, como se mencionó al comienzo de la discusión, al tratarse de una revisión del material ya existente, en donde se modificaban algunos de esos elementos, no se partió de un diseño previamente establecido para realizar las

modificaciones tanto a los materiales de estudio como a los instrumentos de evaluación mencionados, pues la institución en si carece de un modelo claro, por lo que las modificaciones carecen de una estructura holística.

Finalmente, dado que la revisión y modificación se hicieron enfocándose en los materiales de estudio y evaluaciones para niveles avanzados, no se pudo realizar una modificación más profunda ni una revisión general del plan debido a la continuación sin modificaciones de los planes y materiales para los niveles medios y básicos.

Como recién se pudo ver, uno de los grandes puntos a discutir en torno a la efectividad de las modificaciones realizadas fueron la profundidad y extensión en la que se realizaron las modificaciones; siguiendo esta línea, la profundidad de estas en lo correspondiente a los materiales de estudio (libros) tiene un elemento clave: no se modificó de ninguna forma los contenidos de los niveles por tanto la profundidad de las modificaciones se vería limitada, sin embargo un cambio de ese estilo requeriría una revisión y modificación integral de todo un nivel con la posibilidad de que esta misma fuese hecha a todo el programa, lo que conecta con la consideración siguiente: el tiempo, en este aspecto afectó el momento en el que se consideró realizar las modificaciones para los niveles en cuestión, dada la urgencia con la que se empezó el proceso de modificación, dando una revisión poco exhaustiva y crítica de los contenidos en el plan para el nivel siendo en cambio más exhaustiva en el contenido de los materiales de estudio.

En cuanto a los instrumentos de evaluación realizados se puede considerar que estos, a pesar de cumplir el propósito con el que fueron construidos, queda estudiar las conexiones con los instrumentos de evaluación de otros niveles, en

particular los niveles intermedios y, de ser necesario y posible, realizar un proceso de modificación similar al realizado en el presente trabajo; ahora bien, es igualmente recomendable el profundizar lo realizado en el instrumento para el curso propedéutico para el tema de adjetivos y adverbios, área en la cual hay espacio para expandir y/o diversificar los ejercicios correspondientes en tanto que los múltiples subtemas y variaciones, si bien es cierto mínimas, de las diversas reglas gramaticales sean tocadas de forma reducida en los ejercicios del instrumento correspondientes a este tema, claro está, la profundidad de esta posible modificación queda a consideración de la que se pueda concluir al contrastar los ejercicios presentes en el instrumento con el contenido de este tema.

Las conclusiones de ambos procedimientos serán presentadas en dos categorías, las conclusiones correspondientes a los materiales de estudio en primer lugar y en segundo las correspondientes a los instrumentos de evaluación.

CONCLUSIONES DE LAS 2 MODIFICACIONES REALIZADAS A LOS MATERIALES DE ESTUDIO

Si se quisiera dar una conclusión general de las modificaciones se puede decir que estas cumplieron con su propósito explícito, en concreto el siguiente:

“Actualizar planes y materiales de estudios de los niveles avanzados 10B y curso propedéutico de certificación.”

De más está decir que también se modificó el formato utilizado en los niveles, de igual manera que en las evaluaciones, por tanto se cumplió ese apartado; ahora bien, en cuanto a la mejora de calidad general del material, se le puso especial énfasis en la progresión de los temas tratados en los niveles, de este modo se buscó y consiguió mantener una conexión constante entre los contenidos del nivel, y en el caso del 10B con lo visto en el nivel anterior, claro los grados de modificaciones que se realizaron fueron variados dependiendo del material en cuestión, pero dada la

naturaleza de las modificaciones, es decir cambios en lo presentado en el material pero sin alterar el plan de estudios al que se ceñían, se puede hablar de mejora en materia de eficiencia y conexión; de nuevo mediante una progresión más constante y clara entre los temas contenidos dentro del plan para el nivel y mediante reforzamiento y practica más conciso con respecto al contenido mediante ejercicios o actividades adecuadas y efectivas.

Como recién se mostró en los resultados, las modificaciones realizadas al libro 10B fueron las más relevantes, con la reordenación de las lecturas y la adición de una más con su respectivo bloque de actividades (en este caso preguntas), y la modificación de todos los bloques de actividades, en mayor o menor medida. En ese sentido se puede considerar este nivel como un caso modélico de lo planteado originalmente en los objetivos, vale la pena recalcar que en ningún momento se planteó alterar completamente el contenido del plan, por tanto no se puede hablar de un cambio a fondo; pero se afirmar que se trató de una modificación efectiva y competente.

Entrando en detalles, la reordenación de las lecturas y actividades se realizó buscando darle una mejor secuencia a los temas tratados tal como se mencionó en la metodología, con la intención de dar más practica a las habilidades lectoras de los estudiantes, se puede considerar que se consiguió el resultado esperado, de nuevo el énfasis se encontró en dar una progresión más racional y adecuada entre los temas a tratar en el nivel y como conectaban, sobre todo los primeros, con los temas de los niveles pasados, también se buscó que los temas dieran progresión en las habilidades de comprensión lectora y uso de vocabulario, es decir, que las habilidades practicadas fueran escalando en complejidad junto con el vocabulario; con el mismo planteamiento en mente fue que se agregó la lectura “what is a pandemic”, la cual sirve como un regreso a lecturas después de un bloque de

ejercicios y, a pesar de usar algunos de los contenidos vistos antes en el nivel, no es de gran dificultad, por lo que funciona como puente entre el bloque de actividades y las lecturas más avanzadas posteriores a la misma.

Por otro lado, las modificaciones a los bloques de ejercicios y actividades relacionados con cada lectura se realizaron para aumentar la eficiencia de estos, bajo esa premisa fue que se modificaron en distintos grados los bloques de actividades, en su mayoría las modificaciones consistieron en reemplazar, agregar, o eliminar preguntas; sin embargo la modificación más extensa fue la realizada a las preguntas de la lectura “veganism”, como se mencionó en el apartado de metodología, se reemplazó el bloque de preguntas por una serie de actividades, en concreto relación de columnas, completar oraciones, y verdadero o falso; esta modificación dio mayor énfasis al uso de vocabulario nuevo que se vio en el nivel y permitió evaluar adecuadamente las competencias gramaticales de los alumnos hasta el nivel en cuestión.

Por último cabe analizar lo hecho en el libro del curso propedéutico, para este material las modificaciones hechas fueron indiscutiblemente mínimas, siendo estas en su mayoría reemplazos de reactivos de algún ejercicio o actividad del libro, sin alterar el ejercicio o actividad en sí y sin cambiar algún otro elemento del tema en cuestión, o el orden que los mismos temas seguían dentro del material; por supuesto también se modificó ligeramente la presentación que tenía el libro del nivel para mantener el estilo propio de los materiales de la escuela, nuevamente actualizándolo estéticamente.

Ahora pues, los cambios tan reducidos dentro del contenido del libro respondieron a lo concluido después de revisar el temario para el curso y el material

en sí, tras la revisión de ambos se consideró que el orden de los temas y las actividades correspondientes a ellos resultaban ser adecuadas y por tanto las modificaciones a realizarse debían centrarse en los reactivos que componían los ejercicios; al modificar los reactivos se optó por modificar o reemplazar los ya existentes, sin eliminar por completo ni agregar nuevos, con el fin de dar más eficiencia a la práctica de las competencias tratadas, es decir dar una lógica más coherente a los reactivos de los ejercicios a los que pertenecen.

Tomando en cuenta los objetivos planteados para las modificaciones, se puede considerar que se cumplieron con estos, evidentemente en este nivel se manifiestan más profundamente las limitaciones propias de la labor realizada, dando como resultado modificaciones más bien limitadas pero igualmente adecuadas en el propósito de este; ahora bien, este nivel tal vez sea el más adecuado para revisiones adicionales, buscando una forma de superar las limitaciones de esta labor de acuerdo con los criterios o necesidades de la institución, posibilidad que será discutida posteriormente.

CONCLUSIONES PARA LOS 2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Nuevamente las conclusiones generales a este respecto se tomaron partiendo de uno de los objetivos generales de la labor, en concreto la siguiente:

“Diseñar dos instrumentos de evaluación que integren progreso y habilidades de los estudiantes de niveles avanzados 9B y curso propedéutico de certificación.”

Con esto en mente, se puede concluir que se cumplió con el objetivo general en cuestión, siendo claro que la actualización en este caso hizo referencia principalmente a una alteración de formato y por tanto se hacía referencia a aspectos más visuales o técnicos de la presentación, en ese sentido se cumplió

adecuadamente con los requerimientos del formato de la institución; sin embargo, el contenido y la estructura de los instrumentos de evaluación nuevos fue la modificación principal realizada.

Los dos instrumentos elaborados cumplieron cabalmente con los requerimientos del programa de la institución (ver tabla 2), es decir cubrieron las habilidades o competencias a evaluar para sus respectivos niveles y por tanto dieron mayor solidez al proceso evaluativo de la institución permitiendo dar un juicio más certero en relación al aprendizaje y habilidad de los alumnos que se encuentren en niveles avanzados, partiendo de que su elaboración se realizó con base en lo visto en el marco teórico; del mismo modo se considera que ambos instrumentos fungieron como partes mutuamente complementarias del proceso evaluativo, es decir, del mismo modo que los niveles a los que estos están asignados, evalúan las competencias propias del nivel y refuerzan las competencias clave del nivel anterior (especialmente en aquellas que son una versión más compleja de una vista anteriormente) sirven como base para la siguiente evaluación que toque las competencias contenidas excepción del examen del curso propedéutico que es la evaluación final.

Siguiendo la línea trazada al principio de las conclusiones de los 2 instrumentos, el instrumento elaborado para el nivel 9B cumplió con los requerimientos de actualización al formato actual de la escuela, adoptando tanto la fuente como la presentación visual (alineación, uso de elementos visuales, etc.) utilizadas; por su puesto la elaboración del contenido del instrumento es el elemento central de estas conclusiones.

La estructura seguida por los ejercicios fue progresiva, es decir se implementaron las actividades de evaluación siguiendo el orden de las competencias que están evaluando en el material de estudio, ahora bien también se incluyó una actividad que evaluase contenido visto en el nivel anterior inmediato, en este caso se trató de la actividad 2, centrada en vocabulario técnico visto en el nivel 9A, el cual funciona en conjunto con el ejercicio 1 que se centra en vocabulario técnico visto en el 9B; también es importante destacar el que los dos ejercicios más largos (10 reactivos) y que compartían una estructura similar, al requerir respuestas semi-abiertas, fueron los ejercicios 3 y 6, los cuales evaluaban los contenidos gramaticales más complejos del nivel (“passive voice” y “what if” respectivamente) de modo tal que en la evaluación se le dio prioridad a las partes más relevantes y extensas del nivel, principalmente debido a su diversidad de usos, y dando ejercicios más breves o menos complejos a los temas más secundarios del nivel, siendo todos diferentes expresiones útiles pero no comparables en complejidad a los dos temas antes mencionados.

Del mismo modo que el anterior instrumento el instrumento elaborado para el curso propedéutico cumplió con los requerimientos de actualización al formato actual de la escuela, adoptando tanto la fuente como la presentación visual (alineación, uso de elementos visuales, etc.) utilizadas, claro está las conclusiones más destacables son las concernientes al contenido del instrumento.

En la elaboración del instrumento se siguió un esquema progresivo, es decir se partió de lo simple a lo complejo manteniendo siempre el orden de temas utilizado en el libro, nuevamente cumplió con los objetivos planteados, ahora bien, este instrumento es el más particular de todos los de la institución al tratarse de uno que abarca todos los contenidos (evidentemente en menor detalle) vistos en todos los niveles, esto la vuelve, de lejos, la evaluación más larga de todo el programa, con

esto en mente fue que se le dio prioridad a los elementos más importantes de cada unidad con el fin de obtener una evaluación más precisa en aspectos más relevantes o que sirven como base de otro, ejemplo: en la unidad 2 se trataron adjetivos y adverbios, a pesar de ser relevantes ambos las reglas gramaticales de los adjetivos podían ser extrapoladas en ciertos aspectos a los adverbios de tal modo que se elaboraron más ejercicios correspondientes a evaluar adjetivos que adverbios, pero se siguió evaluando la comprensión de las reglas gramaticales aplicables en ambos casos.

Del mismo modo se evaluaron varias reglas distintas correspondientes a un solo tema mediante ejercicios únicos que abarcasen todas ellas, buscando con obtener con ello un proceso de evaluación más eficiente, caso del ejercicio con el que se evaluó “reported speech”, un solo reportaje de textos que incluyese todos los elementos necesarios para evaluar las múltiples reglas correspondientes a esa forma gramatical, simplificando el procesamiento de resultados sin perder complejidad.

Finalmente se incluyeron varios ejercicios consistentes en la redacción abierta de enunciados que permitiesen el uso de determinados auxiliares o frases dependientes de otra estructura gramatical más compleja y ya hubiese sido evaluada en otro ejercicio previamente, de este modo se seguía evaluando el contenido relacionado a tal regla gramatical sin resultar repetitivo o monótono; un ejemplo de esto es el ejercicio relacionado con el uso de “wish”, “hope”, “whether” y “unless” como auxiliares en enunciados condicionales, en este ejercicio al haber sido los temas mencionados antes, evaluados con actividades menos abiertas previamente, se continuaron evaluando ahora en conjunto con ejercicios de respuesta abierta; este tipo de ejercicios permitieron reforzar el proceso evaluativo

de las estructuras gramaticales en cuestión mientras se seguía evaluando otro componente adicional pero no obligatorio de la misma.

Como cierre general, las modificaciones y las evaluaciones creadas fueron ambas pensadas de un modo integrador con los componentes existentes del plan de la escuela, ambos procesos se centraron en los niveles avanzados con el objetivo de actualizar los elementos de 3 niveles, siendo el más afectado el curso propedéutico; al término de los cuales se consideró, de acuerdo a lo evaluado por los jueces, que los cambios realizados habían actualizado adecuadamente los niveles, a la vez que se cambiaron los instrumentos de evaluación de dos de los niveles, con lo que se contribuyó a la mejora de los niveles avanzados.

Lo anterior toma como base los alcances de lo que se hizo, pero también se deben resaltar las limitaciones, de las cuales se destacan que no se modificó de ninguna forma los contenidos de los niveles y las conexiones con los instrumentos de evaluación de otros niveles, en particular los niveles intermedios, aunque cada una de estas limitaciones hacen referencia a un aspecto distinto, ambas comparten que el cambio pudo y aun puede ser más integral y extensivo, sin limitarse solo a los niveles avanzados, sino también abarcar los niveles intermedios e incluso los básicos, enfatizando en los contenidos impartidos por nivel como parte del todo que es el programa educativo, de forma que este tenga un carácter holístico.

Adicionalmente se propone que este tipo de modificación sea realizada tras futuras revisiones de los niveles tomando como base lo realizado en este presente trabajo pero con un alcance aun mayor dentro de la institución, adicionalmente ha de requerirse que la escuela se defina con claridad para su plan cual es el modelo de diseño curricular que seguirá para la estructura del plan.

REFERENCIAS

Acerca de nosotros (s.f.). American Language World. Consultado el 20 de Julio de 2020, de <https://wfsites.websitecreatorprotool.com/1cf34651.com/Admin/about.html>

Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Diada. España.

Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas. México.

Avila, O. (2007). *Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades*. En R. Baquero, G. Diker &, G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Argentina.

Barrón, C., Chehaybar y Kuri, E., Morán, P., Pérez, G., Ruiz, E. & Ángeles, V. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 11 (2). <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm>. ISSN: 1607-6079.

Bloom, B. S., Anderson. G. V., Churchill. R., Cronbach, L. J., Dahnke, H. L., Detchen, L., Dressel, P. L., Dyer, H. S., Ebel, R. L., Engelhart, M., Findley, W., Furst, E. J., Gage, N. L., Harris, C. W., Hastings, J. T., Heil, L. M., Hill, W. H., Horton, C. W., Krathwohl, D. R.,... Morris, J. B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. Octava edición en español. Librería el ateneo Editorial. España.

Bueno, G. (2012, 20 de julio). *Educación ¿para qué?* [Conferencia de clausura]. IX Curso de Verano de Filosofía, Santo Domingo de la Calzada, Asturias, España. <https://sites.google.com/site/obraabiertadegustavobueno/orden-cronologico/obra-escrita>.

Calvo- Verdú, M. A. (2006). *Introducción a la metodología didáctica: formación profesional ocupacional*. Editorial MAD. México.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique Didáctica. Argentina. ISBN: 9507012621.

Casarini- Ratto, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas. México.

Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, (1). pp. 69-89. http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf.

Celis- García, Z. (2011). *Los libros de texto gratuitos en México, Vigencia y Perspectivas* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Coll, C. (2004). *Psicología y currículum*. Paidós. México.

Coll, C. & Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. *El constructivismo en el aula*. Capítulo 7. 17a edición. Colofón. México.

Coll, C. & Onrubia, J. (1999). Discusión Entre Alumnos e Influencia Educativa Del Profesor. *Revista textos (versión electrónica)*. No. 20. México.

Corral, Y. (2013). *Materiales Educativos*. Universidad de Carabobo. Venezuela. https://www.academia.edu/4837951/MATERIALES_EDUCATIVOS.

Díaz- Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós. Reimpresión 2007. México.

Díaz Barriga, F. (2003). *Metodología de diseño curricular*. Primera edición, Editorial Trillas. México.

Díaz-Barriga, F. & Díaz-Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill. México.

Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planuic. Números 17-18. Aniversario X.

Escobar- Perez, J. &, Cuervo- Martinez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicion*. 6, pp. 27-36.

http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.

Fermoso-Estébanez, P. (2013). *Teoría de la educación*. Trillas. México.

Fernández- Leost, J. A. (2006). *La Teoría política de Gustavo Bueno* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. El Catoblepas, 48, p. 18. <http://nodulo.org/ec/2006/n048p18.htm>.

García- Arreola, O. (2018). *Elaboración de un Instrumento de Evaluación del Comportamiento Asertivo en Directivos*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TesiUNAM.

García- Ávila, E. V. &, Juárez- Rivera, M. (2018). *Diseño de un Instrumento de Evaluación del Proceso de Tutoría en Instituciones de Educación Superior*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TesiUNAM.

Jimeno- Sacristán, J. (2002) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Octava edición. Editorial Morata, España.

Gómez- Presmitré, G. &, Reidl, L. (2013). *Metodología de investigación en ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Gonzalez, L. E. & Ayarza H. (1996, 18 - 22 de noviembre). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe* [Presentación de documento]. Conferencia Regional de CRESALC/UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba.

Guzmán- Paz, V. (2012). *Teoría curricular*. Primera edición. Red Tercer Milenio. México.

Hernández- Sampieri, R; Fernández- Collado, C. &, Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. Ed. McGraw- Hill. Perú.

Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula Vol. I La Regulación y La Autorregulación de Los Aprendizajes*. Editorial Síntesis. España.

Jorba, J. &, Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de las ciencias y las matemáticas*. Capítulo 3. Centro de Publicaciones Secretaria General Técnica. España.

Kerlinger, F. N. (1998). *Investigación del comportamiento*. Ed. McGraw- Hill. México.

López Regalado, O. (2006). *Medios y materiales educativos*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú. <http://es.scribd.com/doc/69742267/Los-Medios-y-Materiales-Educativos-1229569912144124-2>.

Luchetti, E. L. & Berlanda, O. G. (1998). *El diagnostico en el aula*. Magisterio del Rio de la Plata. Argentina. ISBN-10: 950550232X.

Martin. R. B. (2014). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, eRevista de Didáctica*, 12, pp. 1-14. https://www.researchgate.net/publication/280946287_Contextos_de_Aprendizaje_formales_no_formales_e_informales.

McMillan, J. H. (2008). *Assessing essentials for standard-based education*. Thousand Oaks, Corwin Press. EEUU.

Meza- Morales, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Primera edición. Red Tercer Milenio. México.

Mialaret, G. (1977). *Extensión actual de la noción de educación. Ciencias de la educación*. Oikos-Tau, S.A. España, pp 1-32.

Michaud, G.N. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Laia. España.

Miras, M. & I. Solé (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Pp. 419-431. Alianza. Madrid.

Mora- Vargas, A.I. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. 4 (2). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Navas, M. J. (2012). La medición en el ámbito educativo. *Psicología Educativa*, 18 (1). Pp. 15-28. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. España. ISSN: 1135-755X.

Pasnaza, M. (2005) *Pedagogía y Currículo*, Décima edición. Gernika. México.

Pérez- Gómez, A.I., & Gimeno- Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Quinta edición. Editorial Morata. España.

Reyes Baños, F. (2008). Recursos didácticos. [Presentación PowerPoint]. México: Universidad Pacífico. <http://www.slideshare.net/fdoreyesb/recursos-didcticos-112613>.

Salas, J. A. (2012). *Historia general de la educación*. Primera edición. Red Tercer Milenio. México.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC. España, pp. 27-49.

Simonit, J. (2009, febrero 24). *Materiales educativos*. <http://coleccion.educ.ar>.

Trilla, J., Gros, B., López F., & Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación. España.

Tuaquets, O. (1972). *Pedagogía de la Problematicidad*. Edit. Magisterio Español. España.

Vázquez- García. A. (2001) *Diseño curricular*, segunda edición, Editorial COEPES, México.

Vázquez, Gonzalo (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. En J. Sarramona, G. Vazquez &, A. Colom (Eds.), *Educación no formal*. Ariel Educación.

ANEXOS

Anexo 1: instrumento de evaluación del aprendizaje en el nivel 9B

Level 9B exam

Name: _____ score: _____

Fill in the next exercise.

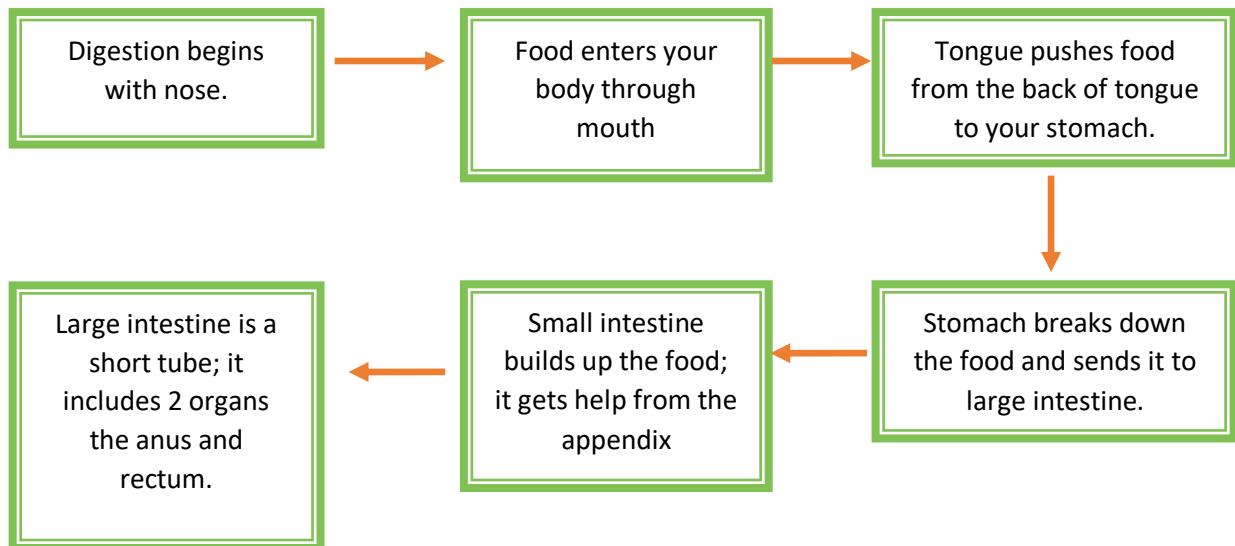
a cold asthmal/ bronchitis pneumonia the flu

How much do you know about some common respiratory diseases?

1. A virus causes this sickness. People who have it usually have a fever. Their whole body hurts. _____
- 2 Many people get this common illness. Doesn't have a cure, but it's usually not serious. People feel tired and have a runny nose. Sometimes they have a cough, too. _____
3. This is a serious disease. The lungs fill up with a thick liquid and people can't breathe. _____
4. A person with this sickness has trouble breathing and wheezes or makes a whistling sound when he or she breathes. When you have this disease you need an inhaler. _____
5. It's a sickness of the throat and lungs. People cough a lot. You need an antibiotic to feel better. _____

Digestive System

Circle the mistakes in the flow chart.



Passive voice

Change the active to passive voice:

1. Cervantes wrote that novel

2. Billy will invite Annie to the party

3. Alex is preparing that essay

4. Waiters and waitresses provide service to customers around the world

5. The teacher is going to explain the subject

6. Shirley has recommended a new approach

7. Two horses were pulling the trader's wagon

8. Mary didn't make that cake. Did Mrs. Johnson make it?

9. Does Prof. Wilkerson teach those courses? I think that Prof. Rodgers doesn't teach them

10. Mr. Anderson hasn't seen these papers yet. Has Mr. Jackson seen them yet

Complete the following ideas using the expression "no wonder":

1. _____! She shot him 4 times.

2. _____! He abused her for year with no end on sight.

3. _____! The movie was in French and they don't speak a word of French.

4. _____! There wasn't a post office in the town where they were staying.

5. He was drinking all week; _____!

6. She was listening to records with the bedroom door closed; _____
_____!

7. The electrical wiring was at least 50 years old; _____
_____!

8. He discovered she was engaged to another man while they were dating; _____
_____!

Recommend a possible course of action to the following information by using the expression “might as well”:

1. John and Lilly have to go to Midnight, Mississippi. They have already driven 350 miles, but John is still very awoken.

2. Nick has been waiting for 1 hour to see Dr. Johansson, and he is bored. There are a few old magazines on the table in front of him that he hadn't read.

3. Helen has just missed her plane to London. There isn't another flight until tomorrow. Helen doesn't like buses, but there is one leaving for London in an hour.

4. Donna is going to Germany for Christmas. She wanted to buy a new winter coat before she went, but she knows she can get one in Germany for half the price.

5. Janine needs a bottle of hair conditioner. She doesn't have more money, but she notices that there is a sign above her favorite brand announcing a 2x1 special offer.

6. Harry is going to a party. There is a bottle of rum in the kitchen that's been there for a year.
-

Give the proper answer to the following questions, and the proper question to the answers.

1. What if they cancel our flight?
-

2. If we failed the exam, we would apply the exam again next year
-

3. What if they run out of gas?
-

4. What if he doesn't hear his alarm clock?
-

5. What if they raise the price of gas?
-

6. What if the dress doesn't fit her?
-

7. If he doesn't buy sufficient beer, he won't have enough to drink at night.
-

8. If she doesn't save money now, she wouldn't have enough money to go on vacation to Sweden.

9. If they don't arrive on time, we would go to the theater without them.

10. If he wakes up early, he'll be able to have lunch with us.

Answer the following questions by using the expression "it depends on whether... or not":

1. Are you going on vacation this year?

2. Is he going to marry her?

3. Is your family going to move?

4. Are we going to eat dinner tonight?

5. Are you going to dance all night?

Provide 5 statements in which the expression “ever since” is used:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Anexo 2: Instrumento de evaluación del aprendizaje en el curso
propedéutico

Propedeutical grammar exam

PART 1:

Exercise 1: Identify and write the category of each one of the following sentences (declarative, imperative, interrogative, exclamatory)

1. Playing baseball is so much fun. _____
2. You scared us! _____
3. Have you heard the recent news? _____
4. Were they your partners on the football team? _____
5. Take that cat out of my sight! _____
6. They don't like the way I sing. _____
7. Just think about how exciting it will be! _____
8. Oh, what a night! _____

Exercise 2: Underline and label the complete subject and the complete predicate, encircle the simple subject and the simple predicate as shown

Ex: Celine departed at seven o'clock.

subject

predicate

1. This terrible weather spoiled our baseball game.
2. Mercury is the closest planet to the sun.

3. He left right after that woman arrived.
4. The airplane exploded in the air.
5. We could have gone there by train.
6. Marie and her Friends liked to play soccer a lot
7. My new car has a very good stereo
8. Our class went to an amusement park
9. Jennifer is a very Smart girl
10. Yesterday's party ended very late

PART 2

Exercise 3: Underline the nouns in the following text

A Russian health care regulator has become the first in the world to approve a vaccine for the coronavirus, President Vladimir V. Putin announced on Tuesday, though the vaccine has yet to complete clinical trials. The Russian dash for a vaccine has already raised international concerns that Moscow is cutting corners on testing to score political and propaganda points. Mr. Putin's announcement came despite a caution last week from the World Health Organization that Russia should not stray from the usual methods of testing a vaccine for safety and effectiveness. Mr. Putin's announcement became essentially a claim of victory in the global race for a vaccine, something Russian officials have been telegraphing for several weeks now despite the absence of published information about any late-phase testing. The Russian

vaccine, along with many others under development in a number of countries in the effort to alleviate a worldwide health crisis that has killed at least 734,900 people, sped through early monkey and human trials with apparent success.

Exercise 4: Underline the correct pronoun for each sentence

1. My family visited I /me.
2. He /him drives me crazy.
3. They usually eat less than she/ her.
4. We/ us don't know anything about the matter.
5. We don't know whether to visit she/ her or not.
6. My family likes he/ him very much
7. Please tell them/ they to wait.
8. I/ me went abroad a long time ago
9. Invite them to come with we/ us
10. They/ them are on a trip now.

Exercise 5: Underline the correct possessive adjective or pronoun for each sentence

1. That winter scarf with white stripes is her/ hers.
2. Your/ yours sweater is really soft.
3. The fabric softener I used to wash my/ mine sweater is your/ yours.
4. Her/ hers apartment is nicer than our/ ours.
5. My/ mine car is much bigger than their/ theirs.

Exercise 6: complete the following sentences with the appropriate reflexive or relative pronouns

1. The little boy went to school by _____.
2. The players _____ won the game are celebrating right now.

3. The producer of the movie _____ visited me.
4. The man _____ poems were read at the lecture is autographing his new book.
5. Sometimes I talk to _____.
6. Did you go _____ to check it?
7. That is the shelf in _____ we will keep all of our books.
8. John is the man _____ Marion is going to marry.
9. The dog bit _____.
10. My brothers will eat _____ my mother cooks today.
11. _____ came in a black Sedan left the lights on.
12. We _____ didn't know what to do.

Exercise 7: Fill- in the spaces providing the appropriate adjective or article

1. I will keep _____ pear to eat tomorrow morning.
2. _____ cherries are the ones we will use to decorate the cake.
3. Would you like _____ popcorn?
4. I won't have _____ sugar.
5. _____ student in class has to participate.
6. Keep _____ door open.
7. That was _____ excellent idea.
8. _____ only problem is that we have no time.
9. _____ English language is spoken in India.

10. _____ the boys are playing football.

Exercise 8: Place the descriptive adjectives of the following sentences in correct order.

1. She had a blue, small, old, beautiful, house.

2. She was wearing a Chinese, new, red, short, dress, beautiful.

3. The Discovery was an American, new, black and white, large, important, space, shuttle.

4. He bought a rusty, red, medium, Italian, old, bicycle.

5. Titanic was a black and white, new, English, ship, huge, impressive.

Exercise 9: Fill- in the correct form of comparative and superlative

1. She is the (pretty) _____ girl in the world.

2. Matt's room is (tidy) _____ than his sister's room.

3. Mark is (young) _____ than Karen is.

4. She definitely is the (clever) _____ person I know.

5. The people in this room is (quiet) _____ than the one in the other room.
6. This cream is (sour) _____ than that one.
7. Mike is the (good) _____ basketball player
8. He lives (far) _____ than we do.
9. This winter was (bad) _____ than the previous one.
10. I made (little) _____ money this year than last one.
11. Could you give me _____ information about your courses?
12. I can see _____ with these binoculars.

Exercise 10: Underline the adverbs in the following sentences and encircle the verbs they modify.

1. The cat finally turned around and ran away.
2. Soon the door opened, and a Young man walked in and sat down.
3. Mrs. Anderson answered calmly, but her hands were trembling nervously.
4. The gymnast leaped up and defiently executed a series of difficult handsprints and somersaults.
5. Seldomly Frida really means what she says.
6. Virgil rose early, exercised halfheartedly for a while and then went back to bed.

7. Danna made a left turn at the intersection of Grove St. and Fremont Av.
8. Eagles usually make their nest in high, inaccessible places.
9. She would never refuse a second slice of pizza.
10. I could hardly hear the doorbell.
11. Eventually we learned to move our bodies precisely and gracefully to the rhythm of the music.
12. Since she herself is overly sensitive to criticism he tries particularly not to be critical of others.
13. Hopefully we will receive our pay check before Christmas comes.
14. Marion smiles frequently when she is out.
15. The train left yesterday, but the councilor stayed here.

Exercise 11: Complete the following sentences using the right prepositions

1. I study _____ ALW _____ level 10.
2. The meeting will be held _____ 9:02 _____ Monday, August 26.
3. My family lives _____ Nezahualcoyotl, State of México.
4. I like to go _____ study _____ night, but many prefer _____ the morning.
5. I like to drink my coffee _____ honey instead _____ sugar.

Exercise 12: Complete the following sentences using conjunctions (and, or, while, since, so, etc.).

1. Which do you like more, arrachera _____ sirloin.
2. In English class, students should neither write _____ speak Spanish.
3. I like baseball _____ my best friend hates it.
4. Mrs. Johnson is careful and diligent _____ Mrs. Adams is careless and lazy.
5. He plays basketball _____ he were LeBron James.
6. The KGB operative followed the suspect _____ he went.
7. Mirella has studied English _____ she was in elementary school.
8. My favorite types of music are Jazz _____ Soul.

Exercise 13: The following sentences have structural errors, rewrite them in a correct manner.

1. He not only plays the piano but also he plays violin and guitar.

2. This idea neither is useful nor it is feasible.

3. Our class both played football and played soccer yesterday.

4. We either can go back home or we can continue until the end.

5. He although is a good person also he is bad at studying.
-

PART 3

Exercise 14: Classify the following as either clauses or phrases.

1. I hate war _____
2. Sitting in the corner _____
3. Once we are done _____
4. He runs everyday _____
5. To run early in the morning _____

Exercise 15: Write two sentences for each kind of clause (adjective, adverb, noun).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Exercise 16: Provide a tag ending for each of the following sentences.

1. You are always the first to get to the office, _____

2. He arrived on time to the morning meeting, _____
3. We should brush our teeth before we go to bed, _____
4. There are some yesterday leftovers in the fridge, _____
5. There is someone knocking on the door, _____

Exercise 17: Write three offers and requests using a different opener for each sentence.

Offers:

1. _____
2. _____
3. _____

Requests:

4. _____
5. _____
6. _____

PART 4

Exercise 18: Identify and write the tense for each of the following sentences.

1. She doesn't need to work any harder. _____
2. I wanted an sports car sometime ago. _____
3. Jim will invite his girlfriend out. _____

4. Shall I invite Brenda to the prom dance? _____
5. They didn't sleep anything yesterday. _____

Exercise 19: Change the following statements from simple tenses to progressive tenses, if necessary, change the the time expressions or complements.

1. Chloe and Cliff visit the dentist twice a month.

2. Clark and Ben paid for the pizza last week.

3. Next Saturday, Mr. Darby will take his children to the amusement park.

4. Robb parked his dad's car on the parking lot.

5. Dorothy will do some research at the laboratory next month.

6. Lyla cooks oatmeal for breakfast early in the morning.

Exercise 20: The following sentences have grammar mistakes, identify them and rewrite the sentence in a correct manner.

1. I been making have a new warehouse in my backyard.

2. She wanted has to travel to Italy always.

3. They the math teacher have liked never.

4. He has the whole day been at the beach.

5. We travelled over the last few years have around the world.

Exercise 21: Fuse each pair of statements into one, using the past perfect tense. You may change the word order, invert the subjects, add time markers, or eliminate certain words.

1. First: Jonathan saw the movie.

Then: Nora and Claire invited him to see it.

2. First: Gretell visited Mexico City.

Then: She was invited to give a speech at "Arena Ciudad de Mexico".

3. First: LudmillaTurischeva won many gymnastics competitions.

Then: She became the coach for the Soviet Union gymnastics team.

4. First: Divers wore heavy suits and breathed through hoses attached to ships.

Then: Jacques Cousteau and Emile Gagnan designed the scuba equipment.

5. First: Sumo wrestling was the most popular game in Japan.

Then: Baseball became the favorite game in this country.

Exercise 22: Change the following text to reported speech.

In the early morning hours of Monday, March 9, I was locked in battle with my oldest son, Izac, then a freshman in high school, over what felt like his one-billionth request to skip his 7 a.m. physical education class. He said he was tired and anxious and begged for a break. I told him that when you commit to something, you show up. End of story. And so off he went to school, bleary-eyed and resentful.

Four days later, all of my kids were home, with schools closed “out of an abundance of caution” to prevent the spread of Covid-19. Before long, the morning rush to get to class on time felt like a distant memory. The pandemic changed everything. One difference that became clear within a few weeks of lockdown: My son was happy.

Izac, my lanky, serious-faced 15-year-old who runs cross-country and listens to Kendrick Lamar, has A.D.H.D. He’s never been disruptive — he’s more the dreamy, nose-in-a-book type who likes a calm environment and a limited schedule. Sadly, he’s rarely had that. But while my husband and I knew the pressure of a traditional school day could be challenging for him, we didn’t realize exactly how miserable he was. It felt like he started breathing again the day in-person school was canceled. He started smiling again. This happiness was profound.

4. Who did you say he was?

5. Why do we have to be there at noon?

6. When should I ask for her hand in marriage?

Exercise 24: Complete the following sentences using the correct conditional and the verb in parentheses.

1. If she pays on-time, she (receive) _____ a discount.
2. I would dance all night, if I (have) _____ permission.
3. If the Titanic (hit negative) _____ the iceberg, it wouldn't have sunken.
4. If she had come to school, She (take) _____ the exam.
5. If I save my money, I (can) _____ buy a new house.
6. If he studied harder, he (pass) _____ his exams.

Exercise 25: Write five conditional sentences using wish, hope, whether and unless.

Exercise 26: Change the following sentences from active to passive.

1. The mules are going to pull the cart.

2. Alexander Graham Bell invented the telephone.

3. Dante Alighiere wrote The Divine Comedy.

4. Jacqueline had sung the National Anthem.

5. The cleaning lady opened the school.
