

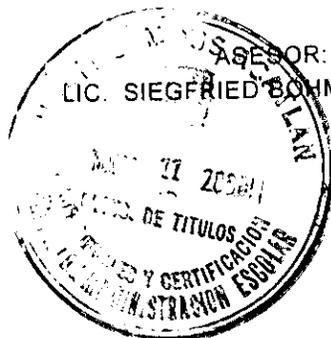


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

PROPUESTA DE UN EXAMEN EXTRAORDINARIO PARA EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DEL TERCER NIVEL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DEL PLANTEL NAUCALPAN.

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A:
DEYANIRA GUARNEROS CASTILLO



ABRIL DEL 2000

2105



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme rodeado de gente maravillosa que me ayudaron para elegir el camino y realizar esta meta.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial a la ENEP Acatlán por brindarme una preparación profesional.

A los profesores Ma. del Carmen Lazo, Ma. Cristina Borja, Guadalupe García, Siegfried Böhm, Félix Mendoza, por su incondicional apoyo, confianza y esfuerzo en la realización de este seminario, mi más sincero agradecimiento por su profesionalismo e interés al presente trabajo.

A mis compañeros a quienes agradezco su valiosa colaboración.

A todos y cada uno de ellos: Muchas gracias

DEDICATORIA

A mis padres Fabian y Rebeca, porque además de haberme dado la vida me ayudaron con su cariño y apoyo a realizarme como persona y como profesionista.

A Ulises, mi esposo por todo su amor, apoyo, paciencia e infinita comprensión. Te amo.

A mi nueva familia, por todas las facilidades que me brindaron para el desarrollo de este trabajo.

A mis hermanos y sobrinos por su cariño y gran motivación para alcanzar esta meta.

A la memoria de mi inolvidable amiga Cinthya por haber compartido juntas momentos inolvidables.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
1 La masificación de la Universidad	5
1.1 El surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades	8
1.2 La asignatura de inglés en el plan de estudios del CCH	10
1.3 El problema de la falta de motivación para el aprendizaje del inglés en los alumnos del CCH	13
1.4 Justificación	14
1.5 Objetivos	16
CAPÍTULO II	
2 Definición de evaluación	18
2.1 Funciones de la evaluación	23
2.2 Diferencia entre evaluación y medición	26
2.2.1 Modalidades de calificación	30
2.3 Características de algunos instrumentos de evaluación.	32
2.3.1 Tipos de instrumentos para medir	35
2.3.1.1 Exámenes de Diagnóstico	37
2.3.1.2 Exámenes de Colocación	38
2.3.1.3 Exámenes de Aprovechamiento	39
2.3.1.4 Exámenes de Competencia	40
2.3.1.5 Exámenes Extraordinarios	40
2.4 Características de un buen examen	42
2.5 Técnicas para la Elaboración de Exámenes	48
2.5.1 Técnicas Informales	49
2.5.2 Técnicas Semiformales	51
2.5.3 Técnicas Formales	51
2.6 Tipos de Examen	53
2.6.1 Técnica Formal: Examen Extraordinario	56

CAPÍTULO III

3 Descripción de un Examen Extraordinario para el Curso de Lectura en Inglés del Nivel Tres del CCHN.	59
3.1 Características de la población	67
3.2 Procedimiento	69
3.2.1 Forma de aplicación	72
3.2.2 Forma de corrección	73
Examen Extraordinario	78
Clave de Respuestas	84
CONCLUSIONES	86
ANEXO A	89
ANEXO B	92
BIBLIOGRAFÍA	97

INTRODUCCIÓN

En los cursos de inglés, como en la enseñanza de una lengua extranjera, el papel de la evaluación tiene suma importancia. Dentro de ésta, los exámenes escritos han sido uno de los instrumentos principales para llevarla a cabo, ya que por medio de ellos se determina la aprobación o la no aprobación de un curso.

La presente investigación surge debido al interés de solucionar en particular el problema de la elaboración de los exámenes extraordinarios del curso de lectura en inglés, de los alumnos del tercer nivel del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Naucalpan (CCH-N).

Esta problemática se debe principalmente a que las instrucciones que actualmente proporciona la coordinación del departamento de inglés (de la institución ya mencionada) para realizar los exámenes extraordinarios son muy generales, asimismo, imprecisas y no capacitan completamente al maestro para manejar los contenidos que deberían incluirse en la elaboración de un examen extraordinario.

Los exámenes extraordinarios en la materia de inglés se llevan a cabo en forma escrita porque sólo se evalúa la habilidad de la lectura, es decir, el alumno no debe producir en la lengua que aprende, sino simplemente debe reconocer el funcionamiento del idioma.

Surge así la necesidad de elaborar una propuesta de un examen extraordinario que mida adecuadamente el nivel y los conocimientos que deberían tener los alumnos conforme al programa de la materia; tales como el manejo de los cuatro tipos de lectura (ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada), así como la adquisición de habilidades académicas (como comprender tablas, diagramas y gráficas) y finalmente poder resumir o hacer el esquema de un texto en inglés.

El examen extraordinario de la presente propuesta está dirigido a los alumnos hispanohablantes que estudian el curso de lectura en inglés del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan (CCHN); el mismo se lleva a cabo para brindar a estos alumnos una oportunidad para que puedan acreditar su curso antes de recurrir a la materia.

Se han elaborado distintos tipos de exámenes extraordinarios durante los últimos tres años conforme al nuevo plan de estudios (implantado en el mes de julio de 1996; ver Anexo A donde se incluye la explicación de este programa); sin embargo, no se ha logrado conformar un banco de exámenes que lleven a cabo una correcta evaluación.

Por este motivo, se decidió llevar a cabo esta propuesta que permitirá contar con un examen extraordinario para que los alumnos sean evaluados correctamente.

Este proyecto está estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo I se presentan los antecedentes tanto de la institución (su importancia en la educación en el ámbito nacional y en los tiempos modernos) como de la asignatura de inglés correspondientes al tercer nivel de lectura en el CCHN; así como la función de los exámenes extraordinarios dentro de esta materia. Se da una visión general del CCH y contiene los objetivos que se cubrieron en el presente trabajo.

En el capítulo II se desarrolla un marco teórico de referencia, el cual tiene como finalidad brindar apoyo, tanto a los profesores del CCH Naucalpan, como a toda aquella persona interesada en diseñar exámenes y conocer más acerca del proceso que entraña la evaluación. Se muestra la definición de evaluación en que se apoya este trabajo además de otras definiciones que dan algunos investigadores en este campo, también se señalan las funciones de la evaluación y se presenta la diferencia entre los conceptos de evaluación y de medición. Por otro lado, se mencionan algunas sugerencias para asignar calificaciones a los alumnos. De igual forma, se analizan las características de algunos exámenes que se utilizan para medir el aprendizaje. Se da la explicación de las tres características que debe incluir un buen examen; se presenta posteriormente la descripción de las técnicas para elaborar exámenes. Finalmente, se mencionan diferentes tipos de reactivos como lo son los de opción múltiple, respuesta breve, entre otros y una explicación de lo que son estos reactivos.

En el capítulo III se describe la propuesta de este trabajo, que consiste en el desarrollo de un examen extraordinario para la asignatura de inglés nivel tres del

curso de lectura del CCHN, que presenta reactivos como los de opción múltiple, complementación, entre otros de diferentes tipos y que en su estructura abarca contenidos del programa de estudios como lo son: las estrategias y habilidades de la lectura en inglés. Finalmente, se presenta la propuesta de un examen extraordinario con su clave de respuestas.

También se proporcionan dos textos en inglés que cubren ciertos aspectos y contenidos del programa de la asignatura de inglés para nivel tres del CCHN, los cuales pueden ser utilizados para futuros ejercicios o exámenes en esta institución, así como en otras dependencias o escuelas donde se enseñe el idioma inglés como lengua extranjera.

Por último se presentan las conclusiones donde se reflexiona acerca de lo que se realizó en este trabajo, cómo se llevó a cabo, y los obstáculos que se presentaron a lo largo de su realización. También se mencionan las posibles mejoras y futuras sugerencias a este problema de investigación.

CAPÍTULO I

1 La masificación de la Universidad

De acuerdo con Mendoza (1981:13), a partir de la década de los cincuenta comienza a darse una expansión en todo el Sistema Educativo Mexicano, principalmente en la matrícula universitaria. Esta expansión se origina a merced del proceso de industrialización iniciado en 1940, y al proceso de modernización cultural e ideológica que lo acompaña; a saber: nuevos patrones de consumo, aumento de las aspiraciones a la escolaridad, así como la adopción de costumbres de los países desarrollados.

Con la industrialización se amplían considerablemente los sectores medios de la población, que son los que van a tener acceso a la universidad. La aparición de estos sectores en la escena universitaria se explica fundamentalmente por el proceso de expansión de la economía del país, con sus efectos de concentración urbana en determinadas regiones y de desigualdad en la distribución del ingreso. El proceso de concentración económica repercutirá en la universidad (concentración universitaria) y la polarización de clases tendrá sus efectos en la composición social del alumnado (las clases trabajadoras tendrán un acceso mínimo a la universidad).

A mediados de los años sesenta la demanda social de educación comienza a adquirir dimensiones explosivas, y según Mendoza (1981:14) se comienza a contemplar el proceso de crecimiento universitario como un peligro para la estabilidad de la universidad. Si en 1959 había 70,728 estudiantes en educación superior, para 1970 esta cifra se incrementó a 194,090. Es entonces cuando se comienza a hablar de la "Masificación de la Universidad", refiriéndose con este término a una universidad que había crecido más como resultado de la presión social de determinados grupos para ingresar en ella que como resultado de las demandas objetivas del desarrollo económico del país.

Como consecuencia de esta masificación se origina una **crisis universitaria**, la cual se puede entender como aquella situación en donde la universidad y la sociedad divergen y cada una de ellas tiene un desarrollo diverso, lo que pone en tela de juicio lo antes aceptado. La universidad es "repensada" a fin de encontrar solución a los problemas por los que atraviesa y buscar un nuevo tipo de inserción de ésta en la sociedad.

Algunos de los elementos de esa llamada "crisis" eran:

- a) La **baja calidad de la enseñanza**, como consecuencia de la masificación que trae como resultado:
- falta de profesores adecuados en cantidad y calidad para hacer frente a la expansión de la matrícula;
 - insuficiencia de las instalaciones físicas;

- falta de disponibilidad de material didáctico necesario;
 - métodos didácticos tradicionales que se fincan en una docencia tradicional de tipo magistral.
- b) Poca **difusión de la cultura** y pobre **investigación científica**, por tener la universidad un carácter eminentemente profesionalista.
- c) **Eficiencia terminal baja**, dados los altos niveles de deserción.
- d) **Predominio de las carreras tradicionales** como consecuencia del prestigio social de determinados estudios; Derecho, Medicina, Administración, Ingeniería, etc. Desempleo creciente de este tipo de profesionales "tradicionales".

Kent (1990:4) señala que los años setenta fueron el período de mayor fervor pedagógico en nuestra historia; además de aumentarse la matrícula estudiantil surgieron varios nuevos sistemas: el C.C.H. de la UNAM, el Colegio de Bachilleres dependiente del gobierno federal y con una red nacional los diversos tipos de bachilleratos tecnológicos dependientes del Instituto Politécnico Nacional, y el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP). Asimismo se extendieron enormemente las preparatorias de las universidades estatales, sobre todo en Sinaloa, Puebla, Guerrero, Zacatecas, Guadalajara y Nuevo León. Y por su parte creció considerablemente la red de bachilleratos privados.

1.1 El surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La educación media superior (bachillerato), señala Kent (1990:3), se encontraba entre dos grandes problemáticas, la primera se refiere a la extensión de una mejor educación básica (primaria y secundaria) y la segunda, la de la reforma en la educación superior y la investigación científica.

Tradicionalmente, el bachillerato fue formador de élites y estuvo incorporado a la universidad, fue parte de todo un proyecto formativo que combinaba una sólida cultura general con la formación en una profesión liberal a nivel superior. Su objetivo no era preparar alumnos para un oficio técnico, sino socializarlos en un ambiente moral e intelectual considerado como la plataforma necesaria para la formación universitaria y el ingreso posterior al ejercicio de la abogacía, la política, la medicina, la ingeniería o los negocios.

Sin embargo, a partir de los años sesenta, este bachillerato experimentó un cambio profundo bajo el impacto del crecimiento, la politización, el debate ideológico y la incorporación de muchos miles de jóvenes con una formación cultural y unas expectativas educativas y profesionales distintas de las élites tradicionales. Después de 1968, la respuesta tanto en la esfera gubernamental como en la universitaria fue atender a la creciente población demandante de estudios de bachillerato ampliando los sistemas existentes, y sobre todo creando nuevas opciones.

Dentro de los sistemas de bachillerato Miravete menciona (1981:32-33) que surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) perteneciente a la UNAM, del cual fueron aprobados por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971 los siguientes objetivos:

- a) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- b) Preparar alumnos para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.
- c) Proporcionar así nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y humanidades del siglo XX, y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural.
- d) Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la universidad.
- e) Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la universidad.

El proyecto del CCH correspondió a una filosofía que lucha por acercar el trabajo manual e intelectual, el científico, el histórico y el político.

De lo anterior y con base en estudios realizados, Kent (1990:5) concluye que el C.C.H. sigue siendo con sus más de 20 años el último intento serio de impulsar una reforma pedagógica en el sector; con esto se afirma que simplemente la

estructura básica del C.C.H., su tradición pedagógica, el compromiso de muchos de sus profesores y la vitalidad cultural que continuamente nos sorprende, constituyen una especie de capital educativo que el C.C.H. ha acumulado y que lo coloca en condiciones muy superiores de reformarse a sí mismo que los otros sistemas. Lo que la universidad invierta en el bachillerato (y no sólo financieramente) rendirá a la larga ganancias importantes para el conjunto de la institución (UNAM).

El C.C.H., afirma Miravete (1981:34), tiene contemplado que los alumnos tengan más formación que información, es decir, que sepan aprender, informarse y estudiar; motivados por el valor del saber mismo y no como mero trámite para la aprobación de determinada asignatura incluida en el plan de estudios.

1.2 La asignatura de inglés en el plan de estudios del CCH.

El plan de estudios del CCH ofrecía un panorama interdisciplinario donde humanidades y ciencias se conjugaban; este plan contemplaba materias como Matemáticas, Física, Química y Biología, asimismo se creaba en los alumnos el hábito de lectura de libros clásicos y modernos, se les daba el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, se desarrollaba su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos con la posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés; independientemente de la adquisición del dominio del Español (el idioma nacional).

Por otra parte, los antecedentes más importantes de la materia de inglés en el Plan de Estudios del CCH (correspondiente al año de 1971), son su **duración** y su carácter de **materia no curricular**.

Antes de esta fecha, la materia se impartía en 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante un semestre y constaba de un total de 30 horas. No fue sino hasta 1983, que el curso se pudo ampliar de 30 horas al semestre a 64 horas al año distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana.

Ya para 1988, el curso evolucionó de dos a tres horas de clase a la semana, distribuidas en sesiones de una hora, de una hora y media o de dos horas y adquirió la dimensión de curso de 90 horas al año.

La materia de inglés sólo podía otorgar una de estas tres calificaciones; **AC** (acreditado), **NA** (no acreditado) o **NP** (no presentó). También el plan de estudios de 1971, establecía que los alumnos podían, sin asistir a clases, acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen, en el que demostraran su capacidad de traducción y comprensión en inglés o francés. Objetivo que ya no es válido con el plan actual.

Debido a las necesidades de avance en los conocimientos que el CCH demandaba, el Consejo Académico de Bachillerato (CAB) aprobó el 11 de julio de

1996 el **Plan Actual de Estudios**, de esta manera, el curso aumentó a 256 horas distribuidas en 4 semestres, de 64 horas cada uno.

Actualmente, el estatus de la materia cambió de "requisito" a "curricular", lo cual implica dos cosas:

- a) **Su incorporación al área:** de Talleres de Lenguaje y Comunicación y
- b) **Su integración al promedio general del alumno** (otorgando calificaciones numéricas, por ejemplo, 9,8,7,etc).

Sin embargo, la intención del curso sigue siendo la misma, a saber, la comprensión de lectura.

Como el inglés se ha convertido en la lengua universal y es ampliamente utilizado en los Negocios, en la Comunicación Científica, en la Diplomacia, en los Transportes y Comunicaciones y hasta en la mayoría de las canciones y videos que circulan en el mundo, de acuerdo con González (1991:IV), es la lengua que con mayor frecuencia eligen los alumnos:

Hoy más del 80% de la información que conservan las computadoras está en inglés y más del 90% de los programas está en inglés

Se concluye que si se lo proponen, los alumnos podrían dominar el idioma inglés, lo cual no implica que éste los domine.

La materia de inglés contribuye a la formación de una cultura básica, es decir, ayuda a adquirir conocimientos (aprender a hacer), habilidades (aprender a aprender) y actitudes (aprender a ser), que tendrán utilidad más allá del salón de clases.

1.3 El problema de la falta de motivación para el aprendizaje del inglés en los alumnos del CCH.

Durante muchos años en México, el inglés se ha enseñado como materia obligatoria en las escuelas secundarias, así como en algunas preparatorias; por lo tanto, puede decirse que en el momento en que los alumnos entran a la universidad, ellos ya han estudiado de 5 a 6 años este idioma; sin embargo, cuando tienen que leer textos en inglés en su área de especialidad (se puede decir que el 60% de los libros de texto están en inglés), no son capaces de hacerlo (Esperón, 1991:13).

La mayoría de los alumnos de bachillerato, (como es el caso de los alumnos del CCH Naucalpan) desafortunadamente no pueden entender las lecturas en inglés, lo que se debe a que éstos no han sentido la verdadera necesidad de usar el idioma; sólo han escuchado de otras personas los problemas que tienen que enfrentar cuando su conocimiento de este idioma es deficiente; sin embargo, a estos alumnos no les motiva tomar cursos de inglés en el bachillerato, porque generalmente sólo se enfatiza la lectura de textos en inglés utilizando la

mayoría de las veces la traducción, dejando a un lado las otras habilidades como escuchar o hablar el idioma que aprenden.

Un gran número de alumnos del CCHN que cursan la materia de inglés correspondiente al tercer nivel presenta esa "falta de motivación" hacia el idioma, por otro lado, la apatía para asistir a las clases de lectura en inglés se incrementa día con día, lo que ha creado entre los alumnos el hábito de no presentarse al curso por lo que es frecuente la reprobación de esta asignatura; sin embargo, los alumnos pueden acreditarla por medio de un examen extraordinario, que de acuerdo a la opinión de un grupo de alumnos, puede contestarse fácilmente con la ayuda de un diccionario o por el contrario, el examen puede ser tan complicado que no lo aprueben.

Finalmente, resalta el problema de que muchos alumnos prefieren hacer un examen extraordinario, que cursar normalmente la materia y asistir a clases, a consecuencia de la idea de que el examen extraordinario es fácil y lo pueden aprobar.

1.4 Justificación

La razón que motivó a la realización del presente trabajo, es la falta de capacitación a los maestros para elaborar exámenes extraordinarios. Cabe señalar que debido a que se requiere de un gran número de profesores de inglés para los

distintos planteles del CCH; se aceptan profesores que, aunque poseen conocimientos del idioma, no están especializados en el área de la enseñanza, lo cual trae como consecuencia problemas tales como la inadecuada elaboración de exámenes extraordinarios.

Se ha observado que los maestros únicamente cuentan con una hoja de instrucciones y lineamientos que proporciona la Coordinación de Inglés de la institución, los cuales el maestro debe seguir para elaborar su examen extraordinario. En lo personal, pude percatar que tanto las instrucciones como los lineamientos carecen de explicaciones que ayuden al maestro a entender cómo y qué evaluar en un examen de este tipo.

Como se sabe, la mayoría de las veces, resulta difícil para los maestros elaborar exámenes extraordinarios que cubran los contenidos del programa y evalúen debidamente al alumno, ya que los lineamientos no indican al profesor el conocimiento que se debe evaluar y con qué reactivos hacerlo.

Se debe tomar en cuenta que cuando un examen extraordinario no está bien elaborado, arroja resultados que no son válidos ni confiables; por ejemplo, si un examen es demasiado fácil, no se está midiendo el conocimiento del alumno adecuadamente, o por el contrario, a veces es muy complicado, por contenidos que no han sido presentados en clase.

Consecuentemente, se necesita guiar al profesor en la elaboración para mejorar su examen extraordinario, además de aclararle términos incluidos en el proceso de evaluación para facilitarle su labor.

1.5 Objetivos

Para llevar a cabo lo anterior, es necesario cumplir con el siguiente **objetivo general**:

Elaborar una propuesta de examen extraordinario para el tercer nivel del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Naucalpan, que contemple los contenidos del nivel tres de inglés.

Para llegar a la realización de este objetivo, se deberán cubrir los siguientes **objetivos específicos**:

1. Realizar una revisión bibliográfica acerca de los aspectos que entraña el proceso de evaluación
2. Analizar ideas y criterios de distintos autores respecto a la clasificación de los instrumentos de evaluación.
3. Determinar los contenidos correspondientes al nivel tres de inglés que se evaluarán en el examen extraordinario.

4. Seleccionar un texto adecuado para la elaboración del examen extraordinario sugerido para el tercer nivel de lectura en inglés del CCHN.
5. Diseñar ejercicios para evaluar los contenidos elegidos del programa del tercer nivel de inglés.

A fin de cumplir con los objetivos anteriores en el capítulo 2 se hará un análisis de la teoría sobre la elaboración de exámenes, haciendo énfasis en información reciente sobre el tema que permita cimentar la propuesta de examen, objeto de este trabajo.

CAPÍTULO II

2 Definición de evaluación

En las últimas décadas se ha desarrollado el interés en el estudio de la evaluación como uno de los factores en la enseñanza de las lenguas extranjeras (en este caso concreto del inglés), debido a que uno de los problemas básicos a que se enfrenta la mayoría de los maestros, es conocer, qué tanto están progresando sus alumnos en su materia, cuáles son sus necesidades y dificultades, así como reflexionar de qué forma se les puede ayudar a desarrollarse en la dirección correcta para que el alumno pueda obtener un mejor aprendizaje del idioma.

Se han realizado diversos estudios para destacar la importancia que tiene la evaluación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pero ¿Qué es la evaluación?. En el trabajo presente nos referiremos constantemente a este término, por ello será conveniente retomar lo que se ha investigado en torno a él.

La información aquí recabada, servirá de base para presentar distintas ideas y propuestas de algunos autores quienes aportan conocimientos sobre el tema de la evaluación.

Es importante señalar que la definición de evaluación elegida para la elaboración de este trabajo es la expuesta por Rosales (1990:35), y es la siguiente:

“La evaluación es la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos.”

La anterior definición es la que más conviene al interés de esta investigación, por contener en una explicación sencilla los aspectos más sobresalientes del proceso de la evaluación. Sin embargo, hay otras definiciones que se deben tomar en cuenta para conocer puntos de vista de otros autores.

Así pues, la evaluación forma parte de la enseñanza; por ello, según Croft (1980: 473), las actividades nombradas como enseñanza son en realidad evaluación o ensayos. Por ejemplo, cuando un maestro pide a un estudiante que demuestre con su comportamiento en el salón de clase que ha internalizado alguna regla del idioma, el maestro en cierto sentido lo está evaluando.

En la educación, la evaluación se refiere al proceso de determinar el grado en que los objetivos de una actividad educacional se han alcanzado (UNESCO, 1975).

De esta manera, la evaluación, como un componente esencial de la enseñanza, se lleva a cabo paralelamente al desarrollo global de la misma. En este sentido, objeto, funciones, metodología y aplicaciones de la evaluación coinciden y repercuten directamente sobre la enseñanza.

Tradicionalmente se ha considerado como objeto propio de la evaluación el aprendizaje de los alumnos, y se podría decir que, en la actualidad, sigue siendo ésta

la concepción más extendida. Por el contrario, Rosales (1990:30,31) comenta que se quiere enfocar a la evaluación más sobre las habilidades, las técnicas, las estrategias de conocimiento que sobre el dominio de la información.

Quesada (1991) por su parte concluye que la evaluación se puede entender como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones.

Cuando se aplica la evaluación al área educativa, se define como el **proceso por medio del cual se obtiene información pertinente para emitir juicios y tomar decisiones en el campo de la educación**; así la "evaluación educativa" es un caso particular de la evaluación. Quesada afirma que el **objeto de la evaluación** es el aprendizaje y éste puede ser entendido como la internalización de pautas de conducta, que resulta por haber participado en un proceso intencionado de enseñanza – aprendizaje. **La evaluación del aprendizaje**, por consecuencia, es el proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto.

Al presentarse una situación de prueba, el profesor es quien incluye los atributos del aprendizaje porque son los que, a su juicio, darán cuenta de que el alumno ha aprendido la materia.

La evaluación puede entenderse de diversas maneras (Rea-Dickins, 1994, en García R., 1996); por ejemplo, la evaluación es:

- a) La que intenta desarrollar la práctica profesional,
- b) la que guía las decisiones educativas,
- c) la que permite normar los programas,
- d) la que lleva a la toma de decisiones.

De manera más específica se puede mencionar la evaluación de los profesores, de los materiales, de los cursos, de los alumnos y un sinnúmero más. Sin embargo, la parte de la evaluación que nos ocupa es específicamente la que corresponde al "alumno", y que se lleva a cabo a través de exámenes (testing).

Para Rosales (1990:35), como para otros autores, la evaluación también consiste en el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto, así como la constatación del valor de una determinada realidad o resultado.

Sin embargo, en una visión más amplia de estos autores la evaluación es además :

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

En la **evaluación de un programa** se dan tareas de descripción y de juicio. La descripción debería proyectarse sobre los antecedentes, las operaciones y los

resultados, examinando su congruencia y contingencia. Asimismo, los juicios de evaluación no deberían emitirse sólo por expertos, sino que también los evaluadores deberían reflejar en sus juicios las opiniones de los portavoces de la sociedad en general, de los expertos en el tema, de profesores, padres y estudiantes.

Para *D. Lawton* (Rosales,1990), la evaluación consiste en una actividad de enjuiciamiento o estimación de una serie de aspectos propios de la enseñanza, como los siguientes :

- estimaciones sobre el progreso de los alumnos ;
- estimaciones sobre la preparación del alumno al final de la escolaridad ;
- estimaciones sobre la capacidad del profesor ;
- juicios sobre la eficacia de la escuela ;
- juicios sobre el material didáctico ;
- estimación sobre la difusión o diseminación del conocimiento ;
- estimación sobre la naturaleza de los procesos implícitos (esta clase de estimación sería subyacente a todas las anteriores).

La misma idea básica aparece en Gronlund (1971:3), al mencionar que la evaluación incluye un número de técnicas que son indispensables para el maestro; sin embargo, la evaluación no es meramente una colección de técnicas, la evaluación es un proceso continuo en el cual recae todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el **campo de la lectura**, el maestro necesita tener conocimiento del desarrollo de cada uno de sus alumnos con respecto a sus habilidades de lectura, en vista de que ésta es un conjunto de habilidades y destrezas, por lo que no puede haber una herramienta o un método para evaluarla como un todo (National Council of Educational Research and Training, 1966), de ahí que existan varios instrumentos y métodos de evaluación con los que se lleva a cabo este proceso.

Un ejemplo de estos instrumentos son los exámenes departamentales, los cuestionarios, la observación del maestro y los exámenes hechos por éste mismo, entre otros.

La evaluación del aprendizaje contiene algunos conceptos básicos como los siguientes: medición, funciones de la evaluación, procedimientos, instrumentos y modalidades de calificación.

2.1 Funciones de la Evaluación

En el estudio de las funciones de la evaluación se puede observar la existencia de diversas posturas. En sentido amplio, la evaluación se inscribirá en una secuencia de actividades compuestas por tres tipos de funciones:

Funciones

- Recolección de información sobre componentes y actividades de la enseñanza.
- Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual.
- Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes. (Rosales, 1990).

Desde una postura mucho más restringida, Cronbach (1980 en Rosales 1990:17) opina que las funciones de la evaluación se limitan a la simple recolección de datos y rechaza que la tarea de enjuiciamiento o interpretación de los mismos sea propia de la evaluación, ya que ésta corresponde al evaluador.

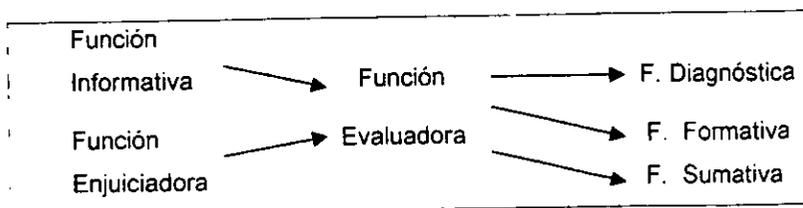
El evaluador debe estar satisfecho al obtener la mayor cantidad posible de información fidedigna sobre la enseñanza para ponerla en manos de quien asume la responsabilidad de juzgar su valor y adoptar decisiones.

Sin embargo, la postura más frecuente entre investigadores de la evaluación es la de otorgar a ésta las funciones de información y enjuiciamiento (Esquema 1). (Rosales 1990).

Las funciones informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar funciones tales como la diagnóstica, formativa y sumativa.

- a) **Sumativa:** es la evaluación más practicada y conocida que tiene lugar al final de un proceso didáctico; constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o repetición y de selección.
- b) **Formativa:** se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico; sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento.
- c) **Diagnóstica:** determina las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y sirve de base para decisiones sobre la programación o diseño del mismo.

ESQUEMA 1



Quesada (1991) también destaca que la evaluación del aprendizaje desempeña varias funciones, algunas de las cuales son:

- a) Retroalimentar a profesores y alumnos acerca de las deficiencias del aprendizaje y sentar las bases para su superación;
- b) motivar el estudio y,
- c) calificar el aprendizaje.

Las **pruebas formales** proveen retroalimentación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Los maestros necesitan saber de vez en cuando qué tan efectiva es su enseñanza y cuánto han progresado sus alumnos.

Por lo tanto, no se debe confundir la evaluación con las funciones que cumple, ya que la evaluación es el proceso y las funciones son características especiales acerca de este proceso que llevan a cabo un fin en particular.

2.2 Diferencia entre Evaluación y Medición

Como es común, en términos que son parte de nuestro vocabulario, existe confusión al utilizar el término **evaluación** cuando se aplica a la educación.

Gronlund (1971:5) menciona que se utiliza como sinónimo del término **medición**. Además, un maestro puede decir que él está "midiendo" o "evaluando" logros sin tener cuidado del significado de estos términos.

En otros casos, la **evaluación** es utilizada como término colectivo para aquellos métodos que no dependen de la medición. El uso de los dos términos distingue a la evaluación como: descripciones cualitativas del comportamiento del alumno como anécdotas de su comportamiento, opuesto a descripciones cuantitativas: por ejemplo los resultados en un examen.

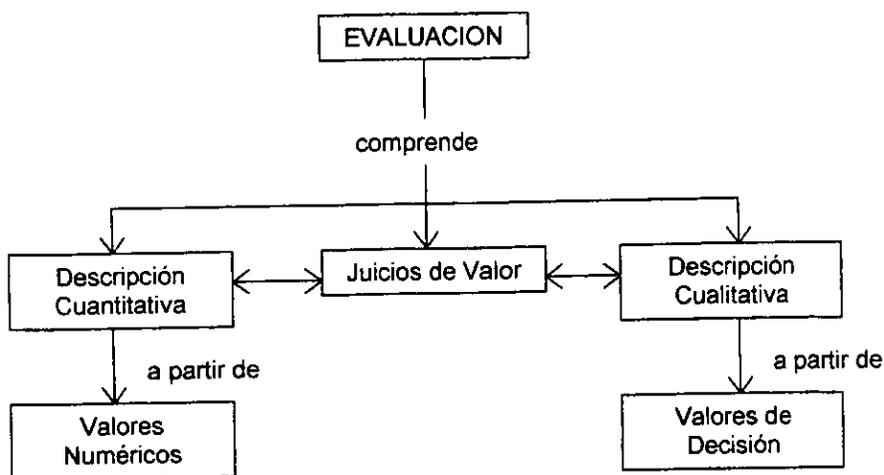
Desde el punto de vista de la enseñanza, la evaluación se define como un proceso sistemático de determinada extensión donde los objetivos de la enseñanza son alcanzados por los alumnos. **Esta definición indica que la evaluación es más amplia y completa e incluye al término medición.** Es así que la evaluación involucra ambas descripciones del comportamiento del alumno, la cualitativa y la cuantitativa, además de juicios de valor que atañen a ese comportamiento.

La Medición:

- Se limita a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno.
- No incluye descripciones cualitativas.
- No implica juicios que tienen que ver con el valor del comportamiento medido.

Con respecto al aprendizaje se refiere al proceso de medir cuantitativa y cualitativamente lo aprendido.

Los siguientes diagramas muestran la relación entre medición y evaluación.



Como se denota en el diagrama, **la evaluación** puede o no estar basada en la medición, pero cuando ocurre va más allá de la simple descripción cuantitativa.

La evaluación desempeña un papel muy importante en muchas facetas del programa escolar y contribuye directamente al proceso de enseñanza – aprendizaje utilizado en la enseñanza dentro del salón de clase.

De acuerdo con Quesada (1991), **la medición** en términos generales es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón. Si lo que se mide es longitud, se compara el objeto con el metro (patrón) y se le asigna la cantidad de centímetros correspondiente al metro.

La medición no es la evaluación; le sirve de base pero no la engloba. La medición conforma una etapa de la evaluación.

En educación se pueden hacer evaluaciones sin una medición previa, como puede ser la evaluación hecha por compañeros o la autoevaluación, cuando se basan en una opinión crítica. (En estos casos la evaluación puede prestarse a juicios infundados, aunque válidos). En el caso contrario, medir sin evaluar no tiene sentido.

Medir el aprendizaje es complicado y relativo, entre otras razones porque el aprendizaje nunca tiene un valor de cero (por poco que se sepa, algo se sabe); el cual representa el punto de partida para cualquier medición. También porque es difícil tener un patrón válido de comparación. Con frecuencia se usa como patrón el número de preguntas de las pruebas y con esa base se mide. Por ejemplo, "se obtuvieron 20 respuestas correctas de un total de 25 preguntas".

Con todas sus limitaciones, la medición del aprendizaje proporciona un parámetro que sirve de base para la evaluación y, si se realiza con fundamento, llega a ser una base bastante firme.

Por otra parte, autores como Brown (1994:252) distinguen que **medir** es calificar; la evaluación incluye la medición, así que la **evaluación** es un conjunto de operaciones mediante las cuales se determina el logro alcanzado por los alumnos con respecto a los objetivos programáticos, y la **medición** es el proceso mediante el cual se determinan cualitativa o cuantitativamente los logros alcanzados por el alumno. La medición se da previa a la evaluación; lo que debe cuidarse es no

detenerse sólo en la medición, sino avanzar hasta completar la evaluación (juicio por parte del maestro hacia todos sus alumnos como grupo).

De lo anterior, para la realización de este trabajo se utilizará el término medición, debido a que con una propuesta de examen extraordinario únicamente se medirían cuantitativamente los resultados arrojados por los alumnos, y no se emitiría un juicio.

Como se sabe, cuando un alumno se presenta al examen extraordinario, el profesor que aplica el examen, (la mayoría de las veces) no es el mismo maestro que impartió las clases; de esta manera, ni el alumno tiene información del maestro, ni el profesor conoce al alumno, y de este modo el profesor no emitiría juicios sobre la calificación de alguien que no conoce, lo cual es el objeto principal de la medición.

2.2.1 Modalidades de Calificación

En ocasiones se dice, erróneamente, que la evaluación es el proceso que analiza los obstáculos y dificultades del transcurrir del aprendizaje, mientras que la acreditación o calificación es el proceso, más que nada, administrativo, para poner en evidencia el aprendizaje logrado y así otorgar una calificación que responda a los requerimientos institucionales. A éstos se les trata como procesos distintos.

De acuerdo con Quesada (1991), las modalidades que se pueden seguir para asignar las calificaciones en la evaluación del aprendizaje son de dos tipos principalmente; por normas y por criterios:

Calificación por Normas	Calificación por Criterio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma como punto de partida la comparación del aprendizaje del alumno con el de su grupo, con frecuencia a partir de la curva normal o de Gauss, bajo el supuesto de que, en cualquier grupo, el aprendizaje se distribuye normalmente, es decir, existe un subgrupo excelente, otro promedio y otro bajo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se basa en la comparación del aprendizaje del alumno con un criterio establecido de antemano, bajo el supuesto de que en cualquier grupo, todos y cada uno de sus miembros deben alcanzar el aprendizaje pretendido.

Ambas modalidades tienen ventajas y desventajas que conforman sus restricciones de aplicación y que llevan a elegir una u otra, según las circunstancias de la evaluación particular. También existen otros procedimientos para evaluar: los **asistemáticos** y los **sistemáticos**. Los primeros son aquellos que se llevan a cabo continuamente durante la clase o en cualquier situación de enseñanza – aprendizaje aunque el maestro no se lo proponga en forma explícita. Los gestos, las miradas y las preguntas de los alumnos indican qué tanto han comprendido del tema. Los sistemáticos se ponen en práctica en forma programada e intencional

independientemente de los instrumentos que se utilicen, además proporcionan información que retroalimenta el proceso de enseñanza – aprendizaje y sirven para asignar las notas.

2.3 Características de algunos Instrumentos de Evaluación.

La evaluación del aprendizaje se realiza a partir de pruebas, las cuales se pueden clasificar de la siguiente manera, según Quesada:

- **Por su forma de respuesta:** pruebas escritas, orales y de ejecución.
- **Por el tiempo requerido para responder:** pruebas de velocidad, donde el tiempo juega un papel importante.
- **Y pruebas de poder,** en las cuales lo que se valora es la calidad de la respuesta y no el tiempo en que se realiza.
- **Por el tipo de preguntas:** pruebas con preguntas de respuesta restringida (opción múltiple, jerarquización, correspondencia, etcétera) y pruebas con preguntas de respuesta extensa (temas, ensayos).

- **Por el periodo en el que se aplican: pruebas diagnósticas**, que se aplican al inicio del curso para evaluar si los alumnos tienen los requisitos necesarios para aprender la materia; **pruebas formativas o parciales**, que se aplican durante el curso y cuya finalidad principal es detectar deficiencias en el aprendizaje para corregirlas, aunque con frecuencia se usan para asignarle un valor a la calificación; y **pruebas sumarias**, que se aplican al final del curso con el objetivo de asignar las notas. Las sumarias pueden tener carácter ordinario o extraordinario.
- **Por el proceso de elaboración y aplicación: pruebas informales**, que son las que elabora el profesor para su grupo particular de alumnos, y **pruebas estandarizadas**, elaboradas por un equipo de especialistas para ser aplicadas a una población numerosa de alumnos y por ello siguen un procedimiento riguroso de elaboración y aplicación. Las llamadas pruebas departamentales son un caso de las estandarizadas.

Las categorías anteriores de clasificación no son excluyentes, sino complementarias, puesto que cualquier prueba se ubica en todas ellas. **Una prueba puede ser escrita, puede ser de poder con preguntas de respuesta extensa, diagnóstica e informal.**

Brown (1994:251) comenta que todos los días evaluamos cada uno de los esfuerzos cognitivos que hacemos, es decir, evaluamos cuando leemos un libro, escuchamos las noticias o preparamos una comida. Tal vez no nos damos cuenta; sin embargo, estamos probando hipótesis y haciendo juicios. Cada vez que intentamos algo, - una nueva receta, un par de zapatos nuevos - estamos evaluando, pues formulamos un juicio acerca de algo partiendo de una muestra de comportamiento. Así los alumnos que aprenden un idioma prueban las formas de la lengua que recién han adquirido cada vez que intentan expresarse, y crean hipótesis acerca de las formas y estructuras del idioma.

Una **prueba o examen** es un método de medir la habilidad o conocimiento de una persona en cierta área; primero como un método, se dice que es un grupo de técnicas y procedimientos que constituyen un instrumento; y ese método generalmente requiere de actividad por parte del examinador, del examinado o de ambos. Una **prueba** tiene el propósito de medir; algunas mediciones suelen ser amplias e inexactas, mientras que otras son cuantificadas en términos matemáticos precisos. De aquí se parte hacia las **pruebas formales e informales**, las cuales dependen de la cuantificación de los datos. Las pruebas informales son difíciles de cuantificar como los juicios de las personas o maestros al evaluar de manera intuitiva. Por otro lado, las pruebas formales usan técnicas cuidadosamente planeadas y la cuantificación es muy importante.

Un **examen (test)** mide la habilidad o el conocimiento de una persona, así que se debe tener mucho cuidado en cualquier prueba y saber a quiénes se les va a

aplicar para decidir si el examen es apropiado para ellos, así como saber el modo de calificar.

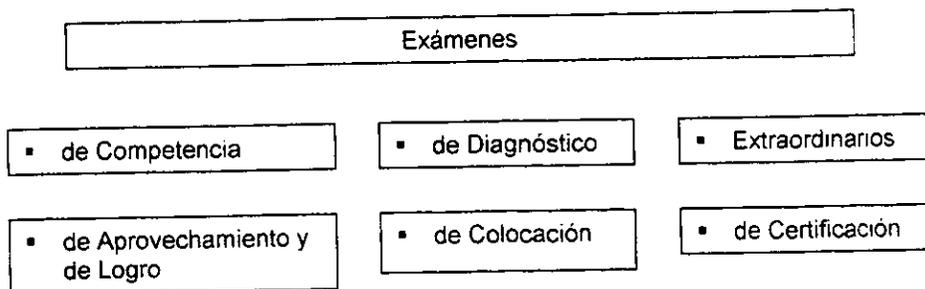
Un examen de lectura podría consistir en algunas preguntas basadas en uno o dos párrafos, señalando así una pequeña muestra del comportamiento total del alumno en la habilidad de lectura. Con los resultados de este examen, el maestro podría inferir cierto nivel en esta habilidad.

Por lo antes mencionado, uno de los obstáculos más grandes a vencer en la construcción de exámenes es medir el criterio.

2.3.1 Tipos de Instrumentos para Medir

Desde el punto de vista de Heaton (1975:171) existe una confusión con la terminología usada para denotar la diferencia entre los tipos de exámenes de idioma.

No obstante, la mayoría de los especialistas en la elaboración de exámenes están de acuerdo con las siguientes clasificaciones que se explicarán a continuación:



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exámenes de competencia (Proficiency) 	<p>de acuerdo con García R, (1996:3), miden la capacidad de un alumno para utilizar un conocimiento adquirido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ De diagnóstico (Diagnostic) 	<p>Miden los niveles de entrada de los alumnos conforme a un parámetro establecido por una institución.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ De aprovechamiento (Achievement) 	<p>Miden el avance de los alumnos en un curso.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ De certificación 	<p>Comprueban y certifican el nivel de conocimientos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ De colocación (Placement) 	<p>Permiten ubicar a un alumno en su nivel real de conocimiento, según los parámetros establecidos por una institución.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraordinarios 	<p>Comprueban todos los conocimientos adquiridos durante un curso.</p>

Sin embargo, Harris (1969:2) comenta que antes de comenzar a planear un examen de idioma, debemos establecer su propósito y función. Los exámenes de idioma tienen muchos usos en los programas educativos y un mismo examen podría ser utilizado para dos o más propósitos.

Desde este punto de vista, el examen, según Brown (1987:219) es un método para medir la habilidad o el conocimiento de una persona en un área determinada; de acuerdo con Heaton (1975:6), los exámenes son instrumentos que miden la ejecución de cada alumno en comparación con la ejecución de otros o con ciertos

criterios establecidos. Asimismo, Valette (1977:3) comenta que los exámenes desempeñan tres papeles importantes en un programa de segunda lengua:

- a) Definen los objetivos del curso,
- b) Estimulan el progreso del alumno y
- c) Evalúan el logro de todo el grupo.

Además, propone cuatro de los tipos de exámenes ya mencionados: de aptitud, de aprovechamiento, de certificación y de progreso; los cuales cuentan con las mismas características que los mencionados anteriormente. Por otra parte, Lado (1964:20) afirma que lo que el alumno tiene que aprender constituye el cuerpo de lo que se tiene que examinar.

2.3.1.1 Exámenes de Diagnóstico

El **Examen Diagnóstico** (Diagnostic Test) se realiza previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y nos da información sobre la preparación del estudiante en el momento de ingresar al curso.

Brown (1994:259) afirma que el examen diagnóstico ha sido diseñado para diagnosticar un aspecto particular de un determinado idioma. Desde el punto de vista de Heaton, pueden hacerse exámenes de secciones como la discriminación de

fonemas, de gramática y su uso, y también de escritura controlada; así, el examen diagnostica las fuerzas y debilidades existentes en los puntos anteriormente mencionados para dar al maestro un parámetro que le permita encaminar su trabajo.

Como sinónimo de diagnóstico, Valette (1977:5) llama a este tipo de examen "de aptitud", el cual se aplica antes de que el alumno comience a estudiar el idioma y revelará si el alumno es apto o no para aprenderlo.

2.3.1.2 Exámenes de Colocación.

Este tipo de examen (**Placement Test**) está diseñado para situar a los alumnos dentro de un grupo, en el cual puedan comenzar su curso aproximadamente en el mismo nivel donde se encuentra el resto de los integrantes del mismo.

Para Harrison (1983:4) es más importante la habilidad que el alumno tiene con respecto a conocimientos generales del idioma que saber los puntos específicos de su aprendizaje. Así, los resultados del examen darán pauta a comenzar de inmediato con la enseñanza.

Brown (1994:259) comenta que ciertos exámenes de competencia, así como los de diagnóstico, pueden actuar como exámenes de colocación, ya que el objetivo

de éstos es colocar a un alumno en cierto nivel o sección de un idioma o de una escuela.

2.3.1.3 Exámenes de Aprovechamiento

El **Examen de Aprovechamiento** (Achievement Test) está directamente relacionado con las lecciones impartidas en clase, en una unidad o aun en el programa total.

Así Brown y Harrison afirman que lo que se intenta mostrar es el nivel estándar que los alumnos han alcanzado en relación con otros alumnos que se encuentran en la misma etapa.

Lo importante es mantener el estándar constante, curso a curso y año tras año, y la validez en todo el mundo (como es el caso de los exámenes de EFL, English as a Foreign Language, de Cambridge).

La situación de examen es externa e independiente de la clase o del libro de texto. Las condiciones para aplicar un examen de aprovechamiento son: 1) que cubra un más amplio rango de material que el examen diagnóstico y, 2) que relacione objetivos no a corto, sino a largo plazo. Así se podrá reflejar el contenido de todo el curso y, de acuerdo con Heaton, lo que se supone que los alumnos han aprendido.

2.3.1.4 Exámenes de Competencia

Valette (1977:6) confirma que los **Exámenes de Competencia** (Proficiency Tests) también miden lo que los alumnos han aprendido. Sin embargo:

El objetivo de este tipo de exámenes es determinar si la habilidad de competencia en el idioma por parte del alumno es continua y sigue avanzando, a diferencia del examen de aprovechamiento, que solamente se ocupa del conocimiento ya adquirido.

Los exámenes de competencia no están relacionados con el programa de enseñanza; sin embargo, muchos de estos exámenes son dirigidos a alumnos de distintas escuelas y diferentes países, debido a que miden el control que tiene el alumno sobre el idioma para cumplir con futuras tareas que tendrá a su cargo, por ejemplo, el conocimiento del alumno para poder ingresar a una universidad y continuar con sus estudios o para ingresar al campo laboral.

2.3.1.5. Exámenes Extraordinarios

Encontrar una definición para este tipo de examen en particular resultó hasta cierto punto complicado, ya que ningún autor hace referencia a los exámenes extraordinarios como tales, sino únicamente se menciona que las pruebas sumarias

(las cuales se aplican al final del curso), pueden tener un carácter ordinario o extraordinario.

Por lo tanto, la definición de examen extraordinario para este trabajo de investigación, será la siguiente:

Instrumento que comprueba y comprende todos los conocimientos adquiridos durante un curso, al que el estudiante no necesariamente asiste por considerar que ya los posee, y que contiene una mayor cantidad de reactivos.

Recordemos que tanto los exámenes parciales como los finales sólo evalúan una parte de los conocimientos del estudiante aprendidos durante el curso; mientras que el examen extraordinario debe evaluar todos los conocimientos contenidos en el curso, por lo que se vuelve más complicado para el estudiante, ya que éste tiene que hacer un esfuerzo mayor para contestar el examen.

Por otra parte, el hecho de que un alumno no asiste a clases, explica en el momento de presentarse al examen extraordinario, la carencia de habilidades de lectura, de estrategias, de vocabulario y de todo el conocimiento que el maestro proporciona a sus alumnos dentro del salón de clases.

Se debe hacer notar la importancia de los exámenes extraordinarios porque son una herramienta de evaluación que permitirá la aprobación o la no aprobación de un curso. El examen extraordinario es una oportunidad para acreditar la asignatura; y es por ello que se debe hacer especial énfasis en su estructuración ya que se deben abarcar aspectos contenidos en el Programa de Estudios, y debe tener tal capacidad que revele si un alumno asimiló los conocimientos o no.

2.4 Características de un Buen Examen

Un buen examen, generalmente, requiere de tres características para su elaboración, las cuales se presentan a continuación:

a) **Practicabilidad** (practicality).

Un examen debe ser **práctico**, en el sentido que sea económico, que tenga restricciones de tiempo, facilidad de administración, así como un marcador y una interpretación. Por ejemplo, un examen que sea demasiado costoso no es práctico; un examen de competencia que le toma a un alumno diez horas para completarlo tampoco es práctico; un examen que al alumno le toma unos minutos para resolverlo y al examinador horas para corregirlo, no es práctico; un examen que se califica por una computadora no es práctico si ésta no está al alcance del maestro. El valor y la calidad de un examen dependen de las consideraciones prácticas que se tomen en cuenta.

Investigadores como Oller (en Brown 1994:253) señalan que un examen debe tener "valor educativo", es decir, debe ser factible de utilizar para aumentar el conocimiento en las poblaciones estudiantiles.

La practicabilidad debe considerar los siguientes aspectos:

- a) el tiempo de realización;
- b) tener hoja de respuestas;
- c) tener claridad en las instrucciones;
- d) ser legible;
- e) planearse adecuadamente.

Los maestros tienen que ser capaces de hacer claras y útiles las interpretaciones de los datos de un examen para entender mejor a sus alumnos. Cuando un examen es muy complicado o sofisticado, no podrá ser de uso práctico para el maestro.

De acuerdo con Brown, Heaton y Harrison, **un examen debe ser práctico y administrable**; sin embargo, los dos últimos autores resaltan la importancia del uso del tiempo en un examen, ya que en algunas ocasiones aun los que elaboran los exámenes se equivocan en **el tiempo** de éstos, sobre todo cuando un examen consiste en un cierto número de sub-exámenes. En estos casos **el tiempo** no es suficiente, ya que la recopilación de las hojas de respuesta, la lectura de las instrucciones del examen, etc., también toman tiempo. Por lo tanto, debería decidirse el tiempo adecuado realizando una prueba piloto del examen, que conlleve todos los detalles para así hacer una adecuada estimación de aquél.

Otra consideración práctica son las **hojas de respuesta**; cuando las preguntas requieren de la respuesta escrita en el mismo examen, se reduce la velocidad de calificación y dicho examen no podrá ser usado una segunda vez; en cambio, si la hoja de respuestas está por separado al examen, tendrá uso nuevamente.

El empleo de hojas de respuestas facilita enormemente la marcación a través de la utilización de claves o cubiertas, y se recomiendan cuando se examinan grupos grandes. Lado (1964:31), por su parte, denota que los exámenes objetivos son fáciles de calificar cuando se concentran todas las respuestas en una hoja por separado, la cual puede ser calificada por una máquina, lo que es más confiable, pues, a diferencia de los exámenes subjetivos, donde el criterio del evaluador entra en juego, por lo que la calificación puede variar.

Para Heaton es de suma importancia que las **instrucciones** estén claras y específicas, sobre todo si un examen va a ser aplicado por diferentes examinadores en distintos lugares, a fin de asegurarse que todos lleven el mismo proceso de evaluación y logren mayor precisión en los resultados. Esto se da principalmente en los exámenes de comprensión auditiva y producción oral, donde el papel del examinador es muy importante, ya que es él quien hace juicios válidos concernientes al uso del idioma, además de ser responsable del tiempo para calificar el examen.

Además de los puntos mencionados, la **presentación del examen**, debe ser impresa o escrita a máquina y aparecer lo más limpio, ordenado y estéticamente

placentero; pues, aparte de dar una mala impresión, es desconcertante para el examinado que un examen esté lleno de errores, omisiones y correcciones.

Los autores mencionados concluyen que el profesor no podrá realizar un examen efectivamente sin haberlo planeado con anterioridad, tomando en cuenta todos los requerimientos señalados; pues el examen debe estar bien organizado así como se debe tomar en cuenta la necesidad de algún equipo como grabadora, laboratorio o proyector.

Además, se debe considerar el tiempo que se tomará para la calificación, así como para la reproducción del examen. Los exámenes deben ser tan económicos como sea posible en tiempo y en costo (los materiales y las horas de trabajo del profesor).

Todo lo anterior, como los autores resaltan, suena muy obvio; sin embargo, en la práctica es muy fácil perder de vista estos detalles del trabajo que se requieren para preparar exámenes apropiados y útiles.

b) **Validez** (validity).

Se considera que un examen es válido cuando mide lo que pretende medir. Brown (1994:253) establece que para que un examen tenga validez, puede haber una correlación estadística con otra clase de mediciones y así tener un método estándar.

En los exámenes de idioma una manera de apoyar a la **validez** es por medio de la observación personal de los maestros; sin embargo, ¿Cómo los maestros pueden darse cuenta de que un examen, a pesar de estar estandarizado y construido para su uso dentro del salón de clase, pueda también ser válido?

Un examen será válido si se apoya dentro de la **validez de contenido** (content validity), así como en la **validez de construcción** (construct validity). La primera, resalta Heaton (1975:161), depende de un cuidadoso análisis de los exámenes de idioma y de los objetivos particulares del curso. La segunda asume la existencia de teorías del aprendizaje o construye la adquisición de habilidades.

El examen que contenga este tipo de **validez** será capaz de medir características específicas de acuerdo al aprendizaje del idioma, así como su comportamiento .

En la elaboración de exámenes se debe enfatizar **un nivel satisfactorio de validez**, es decir, que los exámenes sirvan para valorar los criterios para los cuales han sido construidos.

c) **Confiabilidad** (reliability).

Se considera a **un examen confiable**, cuando éste es consistente y dependiente.

Un determinado grado de confiabilidad es cuando se aplica un examen en condiciones similares y éste permite obtener resultados similares.

La **confiabilidad**, según Brown (1994: 253,254), se origina si se aplica el mismo examen al mismo sujeto (consistencia) o si el examen se aplica en dos distintas ocasiones (dependencia).

De lo anterior, el instrumento debería dar los mismos resultados y, por lo tanto, tener confiabilidad. Por ejemplo, si se tiene un examen de pronunciación, donde el evaluador debe asignar un número entre uno y cinco, podría ser no confiable si las instrucciones para calificar no son muy claras. Si las instrucciones son claras y específicas, con detalles exactos, el evaluador debería llevar a cabo la marcación adecuada y la confiabilidad será consistente; de modo que si las especificaciones del instrumento son precisas, se podrá aumentar la confiabilidad en la marcación.

Si se tiene cuidado de estos tres criterios, de acuerdo con Brown (1994:253) y Harrison (1983:4), un examen debería ser administrable, independiente y debería medir lo que intenta medir, porque si no se está consciente de la relación entre el contenido de un examen y la consistencia de sus resultados, se está en peligro de elaborar exámenes que producirán una información falsa acerca de sus alumnos.

2.5 Técnicas para la Elaboración de Exámenes

Indudablemente, la Evaluación Educativa es una actividad compleja y establece una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. Durante la evaluación se realiza la actividad de "comprensión y reflexión" sobre la enseñanza, en la cual se le debe considerar al profesor como protagonista y responsable principal.

Al desempeñar sus funciones en alguna institución educativa, el docente debe tener un cierto juicio del modo en que se aprende y se enseña en ella, así como una cierta concepción sobre: cuándo, cómo, por qué y para qué evaluar, con el fin de asegurarse de que sus experiencias educativas que pretende enseñar a sus futuros alumnos produzcan datos positivos. Por ello debe señalarse que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, ya que no es posible imaginar el proceso docente sin la evaluación.

Sin la actividad evaluativa, el profesor difícilmente se podría dar cuenta de los avances del aprendizaje, o si se materializan eficazmente la labor docente o los métodos de enseñanza. Así, **los procedimientos e instrumentos** sirven para la evaluación de las distintas capacidades y contenidos aprendidos por los alumnos, así como de todas aquellas actividades de enseñanza realizadas por el docente.

También, dentro de la dimensión normativa se implicarían los asuntos relacionados con fines administrativos e institucionales que son actividades que

tienen que ver con factores tales como la acreditación, la promoción, los documentos de evaluación, las evaluaciones sobre la institución y la evaluación del profesorado.

Cuando el alumno demuestra en forma continua un grado de avance en el manejo de los contenidos, conviene tener **criterios** (formales e informales) para valorar su creciente competencia y así permitir:

- a) saber si se le conduce en el sentido correcto, y
- b) valorar cuantitativa y cualitativamente el tipo de apoyos prestado a los alumnos.

La evaluación le proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

Berliner (en Díaz 1988:188) ha propuesto una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones. Las técnicas que el maestro puede utilizar son las informales, las semiformales y las formales.

2.5.1 Técnicas Informales

Se utilizan dentro de episodios de enseñanza (generalmente cortos) con una duración breve, exigen poco gasto didáctico y pueden utilizarse a discreción con la situación de enseñanza o de aprendizaje; estas técnicas se distinguen en la manera que el profesor las presenta a los alumnos (no como actos evaluativos) y de esta manera los alumnos sienten que no están siendo evaluados.

Hay dos técnicas informales de evaluación:

- a) Observación de las actividades realizadas por los alumnos,
- b) Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

La primera técnica informal de evaluación es la **observación**, la cual se realiza de manera espontánea entre los alumnos y el profesor (participaciones, preguntas, comentarios), expresiones y aspectos paralingüísticos que la acompañan (gestos de atención, de sorpresa, de gusto, disgusto, aburrimiento, etc.) realizadas por los alumnos en la clase. Todos estos aspectos son importantes indicadores para el docente: le informan del nivel de interés, además del grado de motivación de los alumnos hacia lo que se está enseñando.

En la segunda técnica que es la **exploración**, el maestro hace preguntas (y explica) a sus alumnos con base en el tema abordado en clase. Las dudas de los alumnos o sus errores permiten al maestro inferir cuánto y cómo van asimilando aquéllos el contenido de los temas que se intentan enseñar, para así proporcionarles de manera oportuna algún tipo de ayuda adicional (comentarios, aclaraciones, correcciones, etc.)

2.5.2 Técnicas Semiformales

Otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir más tiempo de preparación que las informales, y exigen de los alumnos respuestas más duraderas, lo cual hace que a estas actividades sí se les impongan calificaciones, las cuales son:

- a) Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase, y
- b) Tareas que los profesores piden a sus alumnos para realizarlas fuera de clase.

En la primera técnica semiformal se valora el nivel de comprensión o ejecución que los alumnos son capaces de alcanzar en una serie de actividades (para reflexionar o discutir sobre ellas), y en la segunda técnica se encomiendan distintos trabajos como ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación, etc. El profesor los recibe, los evalúa y así obtiene información valiosa para sí mismo y para el estudiante.

2.5.3 Técnicas Formales

Son el tercer grupo de procedimientos o instrumentos de evaluación, los cuales exigen un proceso de planeación, y una elaboración más sofisticada y se

aplican en situaciones más controladas; se utilizan en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza – aprendizaje.

Estas técnicas son:

- a) **Pruebas o exámenes** tipo test (a los cuales se hará referencia únicamente en este apartado)
- b) Mapas conceptuales
- c) Pruebas de ejecución
- d) Listas de cotejo o verificación y escalas.

Los **exámenes** son los instrumentos más utilizados para realizar una evaluación; son aquellas situaciones controladas en donde se intenta verificar el grado de rendimiento en el aprendizaje logrado por los aprendices.

Los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una evaluación objetiva, es decir, libre de interpretaciones al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos.

Otra característica adicional, asociada al examen, es la posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje a través de calificaciones las cuales son expresadas en números.

2.6 Tipos de Examen

Los exámenes pueden ser de dos tipos:

- a) los estandarizados (aquellos elaborados por especialistas en evaluación), y
- b) los formulados por los profesores según sus necesidades.

Los exámenes están contruidos por medio de un conjunto de reactivos y, de acuerdo con el nivel con que se elaboren estos últimos, se influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se presenta la descripción de varios tipos de reactivos que pueden ser tomados como **lineamientos** a seguir y así elaborar mejores exámenes extraordinarios.

Cabe mencionar que los reactivos para estructurar el examen extraordinario propuesto en esta investigación deben ser de manera escrita, dado que a los alumnos del CCHN, se les enseña únicamente la habilidad de la lectura.

Existen algunos tipos de reactivos como los de opción múltiple que resultarían apropiados a este caso; por otro lado, los reactivos de opción múltiple serían quizás inadecuados para una presentación oral en otro tipo de examen y en otra institución.

Los reactivos de alto nivel de estructuración, como son los de "falso - verdadero", "correspondencia" y "complementación", exigen de manera evidente el simple reconocimiento de la información. Los reactivos de "respuesta breve" o "complementación" y los de "opción múltiple" requieren, por lo general, el recuerdo de la información (proceso más sofisticado que el del reconocimiento), sin embargo, si estos reactivos son elaborados a la perfección pueden valorar niveles de comprensión y hasta aplicación de los conocimientos.

Algunas características de este tipo de reactivos son:

- a) reactivos típicos de las llamadas pruebas objetivas;
- b) pueden ser calificados e interpretados con mucha rapidez y precisión;
- c) su diseño no es tan sencillo como parece;
- d) la elección de los reactivos o de las respuestas de éstos por parte del diseñador no está exenta de subjetividad;
- e) en un breve período puede responderse un número considerable de reactivos;
- f) no siempre permiten valorar habilidades complejas, como: creatividad, capacidades de comunicación o expresión, etc.;
- g) gran parte de los reactivos pueden responderse por medio de los aprendizajes memorísticos o de aprendizajes poco significativos.

Además, hay otros dos tipos de reactivos que suelen utilizarse en los exámenes, pero que demandan una evaluación cualitativa (juicio por parte del profesor) y no cuantitativa (calificación numérica) como en los casos anteriores.

Estos reactivos son los de **respuesta abierta** y los de **desarrollo de temas**. A diferencia de los anteriores, exigen actividades de mayor complejidad y procesamiento tales como comprensión, elaboración conceptual, capacidad de integración, creatividad, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y establecimiento de juicios reflexivos y críticos.

Es evidente que para poder calificarlos el docente debe establecer juicios o interpretaciones cualitativas que muchas veces suelen estar cargados de dosis significativas de subjetividad. Sin embargo, para garantizar un cierto nivel de objetividad en las calificaciones pueden aplicarse listas (clave de respuestas) sobre las respuestas solicitadas.

Se ha hecho costumbre entre el profesorado de casi todos los niveles educativos el establecer una gran distancia entre lo que se suele enseñar y lo que se evaluará; es decir, que los docentes guardan los ejercicios más difíciles, las tareas o situaciones más complejas para el momento de la evaluación y esto ocasiona que el alumno fracase y merme su disposición para aprender.

En estas situaciones, por lo general, los exámenes plantean situaciones de evaluación artificiales y descontextualizadas, además de proporcionar poca

retroalimentación cualitativa sobre la situación de enseñanza. Lo mismo sucede cuando el maestro plantea la evaluación creando un nivel elevado de ansiedad en los alumnos.

La llamada "ansiedad de prueba" inhibe el rendimiento pues es una amenaza ante la situación de evaluación. Generalmente, a los estudiantes no se les informa sobre los criterios de evaluación que se tomarán en cuenta durante su curso, ni tampoco la frecuencia con la que serán evaluados, esta situación debería ser clara antes de que el profesor lleve a cabo la evaluación; lo cual se suma a que se origine una inquietud en el estudiante.

Para evitar la "ansiedad de prueba" sería mejor que el profesor anuncie a los estudiantes las situaciones de evaluación como si éstas fueran experiencias de aprendizaje y de ese modo impida que aquellos se intimiden. Y no obstante, se recomienda la evaluación formativa, es decir, la que se realiza en forma continua conforme se desarrollan el curso y las sesiones, o la periódica, después de un cierto número de episodios o sesiones dentro del curso, con la intención de ir regulando el qué y cómo dar ayuda a los estudiantes, en vez de perjudicarlos en sus exámenes.

2.6.1 Técnica Formal: Examen Extraordinario.

En numerosas ocasiones, los estudiantes no logran acreditar sus exámenes al término de un cierto proceso o de un ciclo educativo, y es a través de la evaluación

sumativa que el docente junto con la institución educativa puede expedir calificaciones finales, certificados o títulos.

Cabe señalar que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación; ésta última es necesaria en el caso de la finalización de ciclos completos. Comúnmente se manejan los términos de **acreditación** y **no acreditación** de la materia cuando el resultado de la evaluación sumativa ha sido o no el requerido a los estudiantes.

Si el resultado es el de la no acreditación del curso, el estudiante debe presentarse al examen extraordinario; el cual es el instrumento que comprueba y comprende todos los conocimientos adquiridos durante un curso.

El examen extraordinario contiene una mayor cantidad de reactivos debido a que engloba en un solo examen tanto conocimientos como habilidades aprendidas en un semestre completo, y aparentemente es de mayor dificultad, sin embargo los alumnos deben manejar toda información ya que se les evalúan los contenidos del nivel correspondiente.

Una de las razones que justifican la longitud de un examen extraordinario es la confiabilidad. Para dar confiabilidad a un examen extraordinario, es necesario que éste tenga la longitud necesaria para poder medir todos los contenidos del nivel, ya que es un examen único.

Este trabajo se desarrolla partiendo de la evaluación sumativa, la cual puede tener carácter ordinario ampliándose en ocasiones a **extraordinario**, y en este punto se apoya la propuesta del desarrollo de un examen extraordinario para los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Naucalpan (CCHN) correspondiente al tercer nivel de lectura en inglés (CLI3), en el cual se pretende valorar lo aprendido al término de un ciclo completo cuando el curso no ha sido acreditado por el alumno.

CAPÍTULO III

3 Descripción de un Examen Extraordinario para el Curso de Lectura en Inglés del Nivel Tres del CCHN.

Sobre la base de la teoría de la evaluación, se ha intentado elaborar exámenes extraordinarios con reactivos que permitan medir lo que el estudiante realmente aprendió en el curso de lectura en inglés del nivel 3, en el CCHN. Sin embargo, con mi experiencia adquirida en estos cursos he comprobado que no ocurre así, ya que los parámetros establecidos no son lo suficientemente claros para guiar al profesor en la correcta estructuración de exámenes extraordinarios y se presentan problemas como la separación de los contenidos en el examen respecto de lo que se enseñó en el curso, o bien, por el contrario, en ocasiones los exámenes suelen ser sencillos, debido a que éstos contienen reactivos mal elaborados, es decir son preguntas que el alumno puede contestar sin leer el texto, simplemente con ver las imágenes o el título acierta en su respuesta, por lo tanto no miden el nivel de conocimientos que el estudiante debería tener.

De aquí se desprende la necesidad de establecer **lineamientos de medición** más precisos; lo cual se va a llevar a cabo en este trabajo, por medio de la descripción de las características de los distintos tipos de reactivos que se pueden utilizar en un examen, y así permitir realizar mejores exámenes extraordinarios de acuerdo con el programa de la institución.

Las bases que la Coordinación de Inglés del CCH contempla para elaborar los exámenes extraordinarios actualmente son:

- a) Realizar un examen con un contenido de 50 reactivos;
- b) El 50% de los reactivos debe ser de opción múltiple, falso/verdadero, etc.;
- c) El 50% restante debe ser de complementación de información.

Lineamientos que no se tomarán en cuenta para el examen extraordinario de la propuesta de este trabajo porque:

- a) El examen no siempre contiene 50 reactivos, varía en la cantidad, puesto que hay preguntas que son de mayor o menor dificultad. Se debe considerar también, que el alumno sólo cuenta con un tiempo límite de dos horas para contestar, es así que se retoma la base teórica de la practicabilidad contenida en el Capítulo 2, apartado 2.3 para hacer posible que un examen sea práctico y administrable.
- b) Al mencionar que el 50% de los reactivos debe ser de opción múltiple, falso – verdadero, etc., únicamente se le está proporcionando al profesor el formato para elaborarlos y no se explican sus características; base teórica sustentada en el Capítulo 2, inciso 2.5.
- c) Lo mismo sucede con los reactivos de complementación de información.

Basados en estos lineamientos, los profesores deben realizar sus exámenes extraordinarios, enfrentados a un sinfín de posibilidades en cuanto a organización del instrumento con los ejercicios que más les parezcan convenientes. Por lo tanto, el profesor puede llegar a perder los objetivos principales que deben manejarse en el examen porque tiene una amplia gama de reactivos y probablemente le surja la inquietud de saber cuáles serían los más adecuados para evaluar lo que él ya ha enseñado.

Uno de los primeros problemas es la **selección del texto** en el que se basarán los reactivos del examen. Para llevar a cabo una buena selección del texto se deben tomar en cuenta distintos aspectos, tales como la originalidad del texto, es decir, si va a ser un texto tomado de una fuente como periódico, revista, etc. pues debe recordarse que los estudiantes no son los destinatarios del texto porque, para serlo, necesitarían conocer la cultura del país y saber el idioma a la perfección.

En el texto escrito hay otros códigos como fotos e imágenes, las cuales representan cualitativa y cuantitativamente algo diferente del texto oral.

Se deben buscar textos adecuados que tengan un grado de dificultad de lo simple a lo complejo, existen textos que presentan la información de manera deductiva (de lo general a lo particular) e inductiva (de lo particular a lo general).

En la propuesta de elaboración del examen extraordinario para el curso de lectura en inglés del nivel 3 en el CCHN, se menciona que los alumnos ya no están

en una etapa inicial donde el maestro puede utilizar un texto no auténtico (texto adoptado por el maestro para facilitar el aprendizaje), sino en una etapa intermedia donde el grado de complejidad del texto debe ser mayor.

El texto seleccionado para esta propuesta fue tomado de la revista BBC English, páginas 42 y 43, del mes de marzo de 1998, titulado "First on the Scene". Este texto consta de cuatro columnas y dieciséis párrafos de longitud, incluyendo un glosario el cual el alumno puede utilizar sin hacer uso del diccionario.

Este es un texto original, es decir, que no se modificó para su aplicación y es de tipo inductivo – deductivo, ya que la información que contiene se despliega de lo particular a lo general.

Además, el texto debe estar basado en el **objetivo general de la asignatura de inglés tres**, el cual es el siguiente:

Al concluir este semestre, el alumno será capaz de:

Variar el tipo de lectura de acuerdo con sus propósitos. Utilizará la lectura de ojeada para reconocer el tema general del texto e identificar su organización; empleará la lectura selectiva para extraer datos específicos y utilizará la lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo. Igualmente, el alumno podrá realizar la lectura detallada de un texto de carácter cotidiano o académico (de nivel bachillerato) breve y de organización sencilla, siguiendo paso a paso lo dicho por el autor con pocos errores. Asimismo, el alumno habrá adquirido habilidades académicas como comprender tablas, diagramas y gráficas, y utilizar los índices y tablas de contenido, así como la de poder resumir o hacer el esquema de un texto.

Una vez seleccionado el texto se elaboran las preguntas. La importancia de éstas radica en su contenido, pues deben redactarse de tal manera que su respuesta permita ver si el alumno adquirió la habilidad o estrategia que se pretende medir.

De acuerdo con Nutall (1982:128) una pregunta es efectiva cuando crea una conciencia en el alumno; si no comprende, el reconocer que no entiende e identificar la fuente de la dificultad son habilidades esenciales de la lectura. Por lo tanto, se deben tomar en cuenta tres aspectos al redactar una pregunta:

- a) La **forma** de la pregunta: es decir, si la pregunta es para el reconocimiento o para el recuerdo de la información.
- b) La manera de **presentarla**: si la pregunta es de respuesta abierta o cerrada.
- c) El **tipo** de pregunta: es decir qué tipo de reactivo se va a utilizar.

Por consiguiente, lo que hace que la forma de una pregunta sea más fácil o más difícil es regularmente su respuesta, más que la pregunta misma.

Se recuerda que con base en las técnicas para la elaboración de exámenes mencionadas por Berliner (Cap.2 inciso 2.4), la que se utiliza en esta propuesta es la técnica formal que incluye a los procedimientos o instrumentos de evaluación, es decir las pruebas o exámenes.

Este instrumento consta de diez secciones, las cuales incluyen ejemplos de reactivos tales como preguntas abiertas, complementación, opción múltiple, y correspondencia. Se han seleccionado estos reactivos por ser los más adecuados para hacer las preguntas del examen extraordinario basadas en el programa de la materia; ya que si se utilizaran reactivos como el de desarrollo de temas, se puede dar una distancia entre lo que el profesor enseñó y lo que se debe evaluar de acuerdo con el programa de la materia (Cap.2 apartado 2.5), el cual pide en este nivel que el alumno aprenda a resumir; no a desarrollar la información leída.

Como lo refiere Heaton en el capítulo anterior (apartado 2.3), la validez depende de un cuidadoso análisis de los exámenes de idioma y de los objetivos particulares del curso, por lo tanto, este examen es sólo una muestra de algunos contenidos importantes a evaluar, como lo son:

- Reconocer el tema general.
- Extraer datos específicos.
- Identificar la organización del texto.
- Comprender tablas y diagramas y
- Resumen.

Su extensión dependerá de la cantidad de información en la cual el profesor quiera profundizar más. No obstante, se describieron anteriormente los tipos de reactivos más comunes, los cuales pueden utilizarse sin olvidar que deben ser relacionados con el programa de la materia.

El tiempo es un factor importante, como está sustentado en la base teórica del Capítulo 2 (Oller (1979) 2.3 cf.), tanto para los alumnos (dos horas son las permitidas para contestar el examen) como para el maestro, quien debe calificar un gran número de exámenes en poco tiempo debido a que sólo cuenta con dos días para entregar calificaciones de los exámenes extraordinarios.

Este instrumento intenta medir los conocimientos del idioma inglés que los alumnos adquieren durante el tercer semestre en el CCHN. Para tal efecto, queda abierta la opción, al criterio del profesor, de ampliar o reducir el examen de acuerdo a sus necesidades.

En su **primera sección** se evaluarán los aspectos discursivos, los cuales se presentan en las tres unidades del programa de la materia, desarrollando contenidos como los componentes del proceso de comunicación los cuales son: reconocer la intención del autor, el tipo de lector a quien se dirige el texto, el tipo de texto y año de publicación.

En la **segunda sección** se pide la localización de información específica del texto o de un párrafo utilizando un cuadro sinóptico, y se da inicio a la lectura detallada a fin de reflexionar sobre las intenciones del autor y, para seguir de cerca su razonamiento. Con este ejercicio se miden las habilidades académicas (también contenidas en las tres unidades) para establecer la secuencia, relacionar o encadenar tanto las ideas principales como las secundarias.

La **tercera sección** pide que el alumno reconozca y entienda el significado de los modismos y giros fraseológicos más comunes, los cuales se localizan dentro de los aspectos lingüísticos del programa.

La **cuarta parte** corresponde al ejercicio de referentes, donde el alumno reconocerá de qué o de quién se está hablando. La referencia anafórica es un aspecto que se recicla en este nivel, ya que el programa la señala como repaso en la unidad uno. Además para la unidad dos y tres se marca la referencia anafórica **here / there** como un contenido más que el alumno debe aprender.

La **quinta sección** se compone de un ejercicio de opción múltiple que mide la capacidad de comprender e interpretar la redundancia léxica (mencionada dentro de los aspectos discursivos del programa), incluye conectores de suma o resultado como **then** y conectores de reformulación como **in other words**. Además en esta sección se evalúa la capacidad del alumno para reconocer la organización que el autor dio al párrafo, donde el alumno debe identificar el enunciado tópico a nivel párrafo seguida de la o las ideas de apoyo y secundarias.

La **sección seis** requiere que el alumno utilice sus habilidades de lectura que, de acuerdo con el programa, son la capacidad de resumir utilizando también sus estrategias para sistematizar, clasificar, analizar, sintetizar y distinguir lo relevante de lo irrelevante.

En la **sección siete y ocho** se mide la lectura de búsqueda donde el alumno debe localizar información sobre uno o varios temas y datos relativos al mismo. También se mide la lectura detallada cuando el alumno debe extraer información específica induciéndolo a leer el texto paso a paso.

La **sección nueve** evalúa los aspectos lingüísticos (contenidos en la unidad uno y dos del programa) donde no se recomienda evaluarlos de manera aislada, es decir, estarán ligados a contenidos de la lengua. Dentro de dichos aspectos se encuentran estructuras gramaticales como comparativos y superlativos, de tal modo que el alumno reconozca las terminaciones **-er, -est** como indicadores del grado comparativo y superlativo de los adjetivos y adverbios en inglés; también le pide reconocer los elementos **more y the most**, además de las formas irregulares.

En la **décima y última sección** el alumno tiene que decidir si la información sí corresponde con el texto o no, utilizando su conocimiento de la voz pasiva en presente (contenida dentro de los aspectos lingüísticos en la unidad uno) y el reconocimiento de verbos modales tales como **could** (unidad dos)

3.1 Características de la población

El examen extraordinario de la presente propuesta está dirigido a los alumnos hispanohablantes que estudian el curso de lectura en inglés del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan (CCHN).

Los alumnos con que cuenta esta institución son en su mayoría jóvenes con una edad promedio de dieciséis a dieciocho años. La mayoría pertenece a un estatus social medio-bajo. La población se divide aproximadamente en un 50% de hombres y el 50% mujeres.

Esta población cuenta con tres cursos de lectura en inglés (el curso de lectura 1, el curso 2, y el curso 3 que es el no acreditado), como base en su formación escolar y los estudiantes asisten cuatro horas a la semana a clases.

El número de alumnos en cada grupo es en promedio de 50 a 55 integrantes. Sin embargo, esta cantidad se reduce por aquellos alumnos que no se presentan al curso. Además, un porcentaje no cuantificado de estos alumnos se encuentran recursando la materia.

"El fenómeno de la no acreditación forma parte de la vida escolar de cualquier nivel y país. Llama la atención, sin embargo, sus dimensiones en el bachillerato del Colegio. No es posible aceptar pasivamente que de tres a cuatro de cada diez alumnos, en promedio, no acrediten las asignaturas en las que se encuentran inscritos, ni que los alumnos consideren que la reprobación no afecta su trayectoria escolar." (En Plan de Estudios Actualizados, 1996:19).

Como se sabe, existen cuatro niveles para el idioma inglés y cada uno se cursa en un semestre. Debido a que la materia de inglés no es seriada, un número

no cuantificado de alumnos se presenta al examen extraordinario sin haber tomado el curso, lo que genera un número mayor de reprobación.

El diseño de este examen se señala como importante, ya que la forma en que se desarrolle afectará directamente a la población destinataria. Se deduce que si el examen está mejor elaborado, se obtendrá una mejor medición de los conocimientos de los alumnos.

3.2 Procedimiento

En este apartado se sugiere al maestro una posible forma de aplicación del examen extraordinario.

En primer lugar, debe considerarse el número de alumnos a los que se les va a aplicar el examen extraordinario para contar con suficientes copias de los exámenes y hojas de respuestas. El profesor sabe cuantos alumnos se han registrado al examen extraordinario cuando recibe su listado proporcionado por la oficina de Servicios Escolares del plantel. En lo personal, durante el semestre 99-1, se hizo notorio que el listado contenía de sesenta a setenta alumnos registrados, sin embargo, sólo cincuenta de ellos se presentaron.

La oficina de Servicios Escolares del plantel (en este caso del plantel Naucalpan) publica el día en que se llevará a cabo el examen extraordinario, y es la academia de inglés la que asigna la hora y el lugar donde se realizará.

Una vez que los alumnos se encuentran dentro del salón de clases, cada uno debe sentarse en una banca separada para evitar que copien. ¿Cómo lograrlo si el salón sólo cuenta con veinticuatro bancas y son cincuenta alumnos?. La solución sería que el grupo se divida en dos y el examen extraordinario se aplique en distintos horarios; es decir, puede comenzar a las 7:00 y terminar a las 9:00 am (ya que sólo se permiten dos horas para resolver el examen); y también se sugiere de 9:00 a 11:00 am en el turno matutino, para el vespertino de 16:00 a 18:00 y de 18:00 a 20:00 hrs.

De lo anterior, como lo aseveran Brown, Heaton y Harrison (Capítulo 2 apartado 2.3); un examen debe ser práctico y administrable, el tiempo podría ser en este caso un problema para el profesor puesto que tendrá que permanecer cuatro horas en el lugar donde se aplica el examen en vez de dos horas.

Después de que los alumnos han sido acomodados en el salón de clases, se procede a entregar un examen y una hoja de respuestas a cada uno. Posteriormente, en una explicación breve de 5 a 10 minutos, el maestro debe dar las siguientes indicaciones:

- a) El examen extraordinario debe completarse con tinta azul o negra; el lápiz no es permitido para evitar que las respuestas se borren.
- b) Escribir claramente el nombre completo del alumno, para verificar junto con una identificación si está registrado en el listado.
- c) Decir a los alumnos que no pueden escribir en el examen, todo se escribirá en la hoja de respuestas, de lo contrario su examen será anulado ya que

únicamente se calificarán las hojas de respuesta y no los exámenes (Capítulo 2 apartado 2.3).

- d) Los alumnos no podrán hacer uso de diccionarios ni de máquinas traductoras, ya que el examen extraordinario cuenta con un glosario de términos que les será de utilidad, y de este modo evitar que los alumnos se presten los diccionarios, en el caso de que alguno de ellos no lo trajó consigo.
- e) Informar a los alumnos que los resultados se publicarán en la academia de inglés al tercer día hábil de haberse aplicado el examen.
- f) Mientras los alumnos resuelven el examen, el maestro debe supervisar que éstos no platicuen ni se paren de sus asientos; en caso de existir alguna duda con respecto a las instrucciones o contenido del examen, el alumno deberá levantar la mano, y el maestro en silencio se dirigirá a él para auxiliarlo. Lo mismo sucederá cuando el alumno termine su examen, lo entregará en su lugar y el maestro recibirá tanto el examen extraordinario como la hoja de respuestas y finalmente el alumno podrá abandonar el salón.

Al término de la aplicación del examen extraordinario, el maestro deberá calificar a la brevedad, puesto que sólo cuenta con dos días para la entrega de resultados y el llenado del acta correspondiente.

3.2.1 Forma de Aplicación

Con respecto a la aplicación de este examen extraordinario, ésta podrá llevarse a cabo en cualquiera de los periodos de exámenes extraordinarios señalados por el calendario de la institución durante el año escolar. Estos son:

- a) el período EA (primera vez en que el alumno se presenta al examen);
- b) el período EB (segunda ocasión);
- c) el período EZ (tercera y última oportunidad).

En caso de que un alumno presente por tercera vez el examen extraordinario y no lo acredite, tendrá derecho a recurrir la materia.

El nivel de dificultad para los tres periodos de exámenes extraordinarios, debe ser el mismo debido a que se deben evaluar sólo los conocimientos que correspondan al nivel de inglés tres, por lo tanto, el texto podrá utilizarse nuevamente, si en el examen varían los reactivos.

3.2.2 Forma de Corrección

Este trabajo es una propuesta de un examen extraordinario que permita establecer una relación entre los contenidos que se enseñan y los que se van a evaluar en los exámenes extraordinarios, para evitar la idea que tienen los alumnos de que es más fácil acreditar la asignatura haciendo el examen extraordinario que presentarse a clases durante el semestre. Éste examen es un ejemplo de cómo sería el examen al seguir los lineamientos expuestos con anterioridad.

En realidad, esto sigue siendo un mito puesto que los exámenes extraordinarios contienen diferentes reactivos como se presentan en esta propuesta; no obstante, lo anterior es preocupante y es imprescindible mejorar a la brevedad los exámenes extraordinarios para ubicar a los alumnos en la realidad y demostrarles que sólo el alumno que sabe podrá acreditarlos.

Existen diferencias de criterio con respecto a la exactitud y precisión de la respuesta de un alumno, lo que provoca que un profesor valore una respuesta con un punto, mientras que otro otorgue tres si el total de puntos varía de uno a cinco. Por lo anterior es necesario proveer al profesor de una guía adecuada de corrección que unifique los criterios de corrección de los profesores, a fin de que la corrección sea confiable y todos los alumnos sean valorados bajo los mismos parámetros. En esta propuesta el total de puntos se encuentra en el examen a disposición del maestro al final de cada sección.

De acuerdo con Nutall (1992:132) se ha intentado clasificar a las preguntas de lectura de comprensión en relación a su contenido, de esta manera se podría encontrar si un maestro está omitiendo algún tipo de pregunta importante, así como si se está enfocando en ciertas habilidades. Se clasifican en:

- a) preguntas de comprensión literaria;
- b) preguntas que involucran la reorganización o la reinterpretación;
- c) preguntas de inferencia;
- d) preguntas de evaluación (juicio);
- e) preguntas de respuesta personal.

De las anteriores, sólo se utilizarán la clasificación b) y c) en el presente trabajo, debido a que son las que se relacionan con el programa de la materia de lectura en inglés para el nivel tres.

Lo que también se debe tomar en cuenta para elaborar las preguntas son las siguientes consideraciones:

- a) ¿Pueden contestarse las preguntas sin leer el texto?. La respuesta debería ser "no", sin embargo en ocasiones este tipo de preguntas aparecen en un examen.
- b) ¿Hay varias preguntas sobre una sección del texto?. Si una parte del texto presenta más preguntas que el resto de los párrafos el examen no es equilibrado.

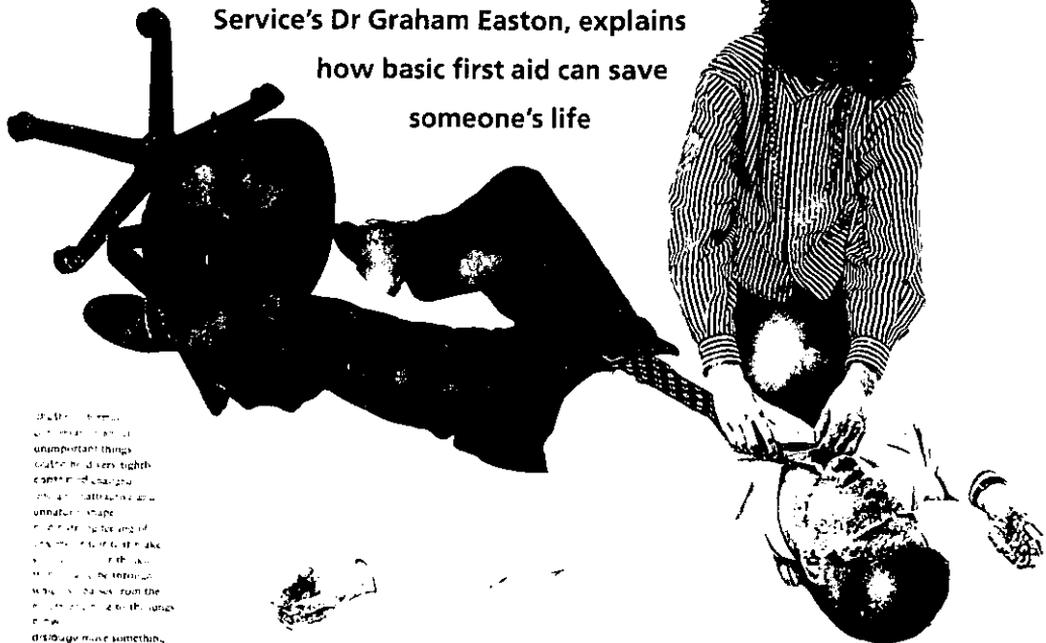
- c) ¿Hay suficientes preguntas?. Si las preguntas escritas no son suficientes, deberían hacerse de manera oral durante la clase y no en el examen.
- d) ¿Las preguntas están escritas en un lenguaje más difícil que el contenido en el texto?. La respuesta debería ser "no".
- e) Y finalmente si las respuestas requieren de estructuras o vocabulario difícil de manejar por los alumnos, nuevamente la respuesta debería ser "no".

A continuación se presenta la propuesta del examen extraordinario:

First on the

If you were in a medical emergency, would you know what to do or how to help? Here, the BBC World

Service's Dr Graham Easton, explains how basic first aid can save someone's life



Dr Graham Easton explains how basic first aid can save someone's life. He discusses the importance of knowing what to do in a medical emergency, such as how to perform the Heimlich manoeuvre to clear a blocked airway.

Dr Easton explains how basic first aid can save someone's life. He discusses the importance of knowing what to do in a medical emergency, such as how to perform the Heimlich manoeuvre to clear a blocked airway.

Dr Easton explains how basic first aid can save someone's life. He discusses the importance of knowing what to do in a medical emergency, such as how to perform the Heimlich manoeuvre to clear a blocked airway.



I You're eating a meal with your family. Everyone is relaxed. There is care-free chatter around the table. Suddenly, your father stands up, clutching his throat. His face is contorted with pain and his skin turning blue. Everyone thinks he's joking. He falls to the floor and lies there, silent and still. The family chatter turns to silence; then to screams of panic.

II It all happens in seconds. He's choking to death – but you don't know how to help him. There's nothing worse than watching helplessly as someone you love fights for their life. At least if you know some basic first aid, you'd be able to do something to help.

III Every year, thousands of people across the world choke to death. It usually happens when food or drink gets stuck in the throat or wind-pipe, instead of going

Scene

swallowed. It's impossible to take a deep breathe, and it's extremely frightening. But you can help someone who's choking. A sharp blow to the back is sometimes enough to dislodge the food.

- IV** If that doesn't work, the next step is to try what's known as the Heimlich Manoeuvre. This is designed to raise the pressure within the chest to expel whatever is stuck. Stand behind the person who is choking and wrap your arms around him or her. Then make a fist with one hand, place the other over it, and pull vigorously upwards and backwards just under the ribs. This is often enough to make the food fly out of the person's mouth with great force. If it doesn't work the first time, try again.

DEALING WITH FITS

- V** What would you do if you were first on the scene when someone was having an epileptic fit, or seizure? These are more common than many people think – about one in every 150 people have some form of epilepsy. In the most severe type, the person loses consciousness and falls to the ground. Then their whole body stiffens before the limbs start to twitch and jerk. It can be frightening to watch, particularly if you haven't seen a seizure before.

- VI** Sometimes onlookers find it so disturbing that they try to stop the person shaking by holding them still. But that will never stop the seizure and could hurt them even more.

- VII** The best way to help someone who's having a seizure is to make sure they're safe. Put something soft between them

and the hard surfaces around them, so they don't injure themselves, particularly their head. Try to make a note of the time, so you know how long the seizure lasts.

- VIII** Some people try to put a wooden spoon or a rag in the mouth to stop the person biting their tongue; but putting anything in the mouth is very dangerous because it could block their breathing – so don't be tempted.

- IX** After a few minutes, the seizure should stop, and the person should start to come round. Lie the person on their side in the recovery position. Be there to help them when they do start recovering, and make sure a big crowd hasn't gathered. If the fit continues for more than about five minutes, call for medical help.

HEAT STROKE

- X** For people who live and work in hot countries, and especially people travelling to hot countries, heat exhaustion and heat stroke can cause big problems. Heat stroke is the more severe form: people fall unconscious and can die. It's most likely to happen in hot, humid conditions, when people can't sweat as much as usual.

- XI** Without sweat, the body can't cool itself, and it overheats. So

the best treatment for heat stroke is simple – give the person "artificial" sweat. In other words, take their clothes off and pour cold water all over them. If they can drink, give them plenty of fluids as well.

- XII** You can avoid the effects of heat by always wearing a big hat to keep the sun off you, wearing a shirt, and drinking plenty of water. By thinking ahead, you can avoid many potential health risks and accidents, and this is one of the principles of first aid.

RULES OF FIRST AID

- XIII** "Prevention is better than cure", may be an old saying, but it's also one of the rules of first aid, and there are others. Whatever the emergency, it's always important take a few seconds to assess the situation as calmly as you can – taking a deep breath can help you to keep calm.

- XIV** Before you start worrying about the patient, ask yourself how safe you are? If someone has been knocked down by a car, don't put your own life in danger by rushing into a busy road.

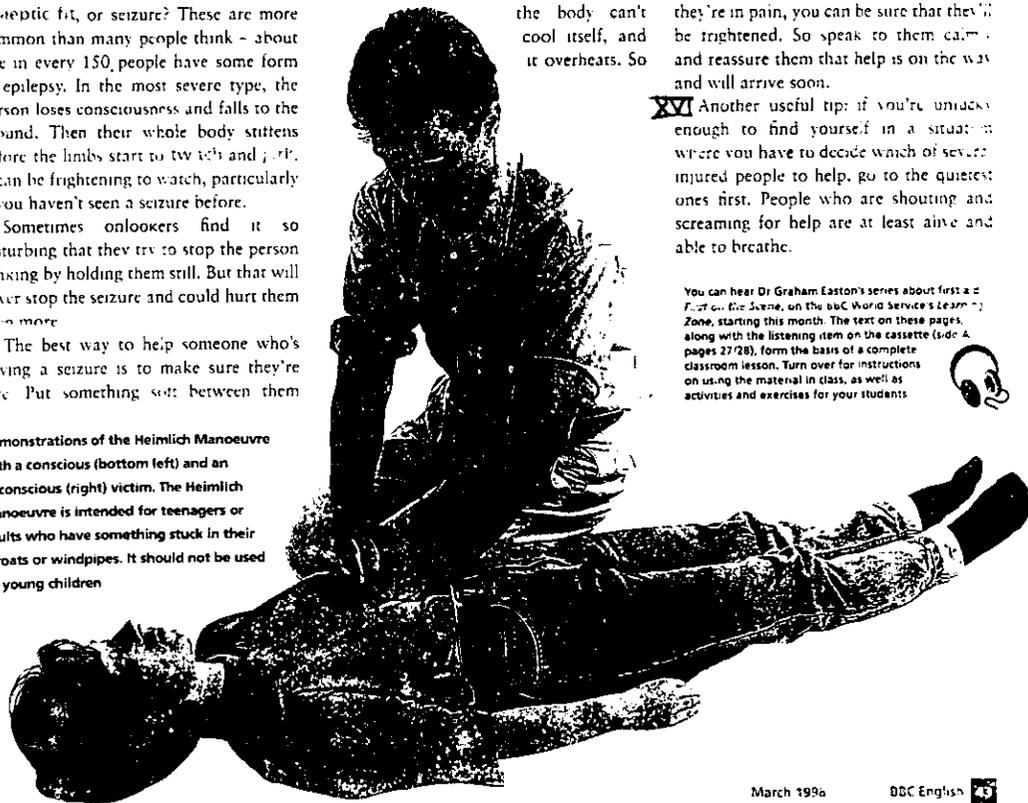
- XV** Get help as soon as you can – make sure someone's telephoned for an ambulance before you get too involved. And, if someone's been in an accident or if they're in pain, you can be sure that they'll be frightened. So speak to them calmly and reassure them that help is on the way and will arrive soon.

- XVI** Another useful tip: if you're unlucky enough to find yourself in a situation where you have to decide which of several injured people to help, go to the quietest ones first. People who are shouting and screaming for help are at least alive and able to breathe.

You can hear Dr Graham Easton's series about first aid in *First on the Scene*, on the BBC World Service's *Learn It* Zone, starting this month. The text on these pages, along with the listening item on the cassette (side A, pages 27/28), form the basis of a complete classroom lesson. Turn over for instructions on using the material in class, as well as activities and exercises for your students.



Demonstrations of the Heimlich Manoeuvre with a conscious (bottom left) and an unconscious (right) victim. The Heimlich Manoeuvre is intended for teenagers or adults who have something stuck in their throats or windpipes. It should not be used on young children



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**EXAMEN EXTRAORDINARIO**

NOMBRE: _____
PROFRA: DEYANIRA GUARNEROS C.

GRUPO: _____
FECHA: _____

INSTRUCCIONES: LEE DETENIDAMENTE EL TEXTO Y CONTESTA LAS SIGUIENTES SECCIONES.

SECCION I. ENCIERRA LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA.

- 1 ¿De qué fuente se extrajo este texto?
 - a) Periódico
 - b) Libro
 - c) Revista

- 2 ¿A quién consideras que está dirigido este artículo?
 - a) A los doctores
 - b) Al público en general
 - c) A los oficinistas

- 3 El tema que se desarrolla en el texto es acerca de:
 - a) Enfermería
 - b) Primeros auxilios
 - c) Enfermedades comunes

- 4 ¿Cuál fue la intención del autor al escribir este artículo?
 - a) Informar
 - b) Avisar
 - c) Prevenir

- 5 ¿En qué fecha se publicó este artículo?
 - a) 01/03/1998
 - b) 01/05/1998
 - c) 01/01/1998

Valor 1 pts. c/u, total 5

SECCION II. COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO SINOPTICO UTILIZANDO LA INFORMACION DE ESTE ARTICULO.



Valor 3 pts. c/u, total 9

SECCION III. UTILIZA EL GLOSARIO DE PALABRAS LOCALIZADO A LA IZQUIERDA DE TU TEXTO Y RELACIONA LAS SIGUIENTES PALABRAS CON LA COLUMNA DERECHA.

1.-Chatter (Párrafo 1)	_____	a)período durante el cual una persona sufre la pérdida de conciencia
2.-Epileptic fit (Párrafo 5)	_____	b)ataque epiléptico
3.-Contorted (Párrafo 1)	_____	c)plática familiar
4.-Jerk (párrafo 5)	_____	d)cambio a una forma no natural
5.-Sweat (Párrafo 10)	_____	e)contorno
		f)movimiento espontáneo del cuerpo
		g)recuperar la conciencia
		h)líquido salado que el cuerpo produce

Valor 1 pt. c/u, total 5

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

SECCION IV. CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO CON EL TEXTO.

1 ¿De quién pensaba la familia que estaba bromeando?

2 ¿Qué fenómeno causa temor?

3 ¿Quiénes intentan aquietar a una persona que tiene un ataque epiléptico?

4 ¿Qué sucede cuando el cuerpo no suda?

5 ¿Cómo se debe tratar a los accidentados según el párrafo 15?

Valor 2 pts. c/u, total 10

SECCION V. ESCOGE LA OPCIÓN QUE CONSIDERES ADECUADA Y ENCIÉRRALA EN UN CÍRCULO PARA INTERPRETAR LA PALABRA SUBRAYADA.

1 Then make a fist with one hand (Párrafo 4).

- a) la mano abierta
- b) la mano cerrada en puño
- c) la mano con la palma hacia atrás

2 The person should start to come round (Párrafo 9).

- a) recuperar el conocimiento
- b) recuperar el aliento
- c) recuperarse del susto

3 Lie the person on their side in the recovery position (Párrafo 9).

- a) posición de recuperación del cuerpo
- b) posición del cuerpo boca arriba
- c) posición del cuerpo de lado

4 In other words, take their clothes off (Párrafo 11).

- a) recoger sus ropas
- b) mojarles la ropa
- c) quitarles la ropa

5 Keep the sun off you (Párrafo 12).

- a) tomar el sol
- b) resguardarse del sol
- c) mantener el calor

Valor 1 pts. c/u, total 5

SECCION VI. INDICA EL ORDEN EN QUE SE PRESENTAN LOS SIGUIENTES ACONTECIMIENTOS EN EL TEXTO Y ANOTA EN QUÉ PÁRRAFO APARECEN.

- a) _____ Los ataques de epilepsia son más comunes de lo que la gente cree.
Párrafo # _____
- b) _____ Si has sido desafortunado en encontrarte en una situación donde tienes que decidir a cuáles personas heridas debes ayudar, ve primero con las más calladas. Párrafo # _____
- c) _____ Cada año miles de personas en el mundo mueren por un ataque de asfixia. Párrafo # _____
- d) _____ Si el ataque continúa por más de cinco minutos, pide ayuda médica.
Párrafo # _____

Valor 2 pts. c/u, total 8

SECCION VII. DE ACUERDO CON EL PÁRRAFO 1, MENCIONA CUATRO SUCESOS QUE PUEDEN OCURRIR DURANTE UN MOMENTO DE ASFIXIA.

1

2

3

4

Valor 1 pts. c/u, total 4

SECCION VIII. COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA ESTABLECIENDO LAS CAUSAS Y LAS CONSECUENCIAS SEGUN LA INFORMACION DEL TEXTO.

Causas	Consecuencias
Ejemplo: Si detenemos a una persona en un ataque epiléptico...	... podríamos lastimarla aún más.
a) Un fuerte golpe en la espalda es suficiente para ...	
b)	... la gente cae inconsciente y puede morir.
c) La Heimlich Manoeuvre está diseñada para ...	

Valor 2 pts. c/u, total 6

SECCION IX. LEE TODO EL TEXTO Y ESCRIBE SI LAS SIGUIENTES ORACIONES SON FALSAS (F), VERDADERAS (V) O NO CITADAS EN EL TEXTO (N).

- a) No hay nada peor que mirar impotentemente a alguien que lucha por su vida. _____
- b) Un promedio de 150 personas sufren de ataques epilépticos. _____
- c) El ataque de calor es el problema más severo en que la gente cae inconsciente. _____
- d) Como regla principal de los primeros auxilios la cura es lo mejor _____
- e) En caso de atropellamiento llamar a la policía. _____

Valor 2 pts. c/u, total 10

SECCION X. CONTESTA "SI" O "NO" A LAS SIGUIENTES ORACIONES DE ACUERDO AL TEXTO.

- | | | |
|---|----|----|
| 1 La "Heimlich Manoeuvre" sirve como técnica de auxilio para una insolación. | SI | NO |
| 2 La técnica de "Heimlich Manoeuvre" se lleva a cabo sólo con la persona de pie. | SI | NO |
| 3 Detener a una persona que sufre de un ataque epiléptico es lo más recomendable. | SI | NO |
| 4 La sudoración excesiva es causa de insolación. | SI | NO |

- | | | | |
|---|--|----|----|
| 5 | Como regla en los primeros auxilios es mejor prevenir que saber curar. | SI | NO |
| 6 | En el auxilio a alguna persona lo más importante es ayudarla, no importando que pongas en riesgo tu vida. | SI | NO |
| 7 | En una situación donde varias personas piden auxilio debes acudir en primer lugar con las personas que más gritan y se quejan. | SI | NO |
| 8 | El programa de radio "First on the Scene" transmite noticias del espectáculo. | SI | NO |

Valor 1 pt. c/u, total 8

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**EXAMEN EXTRAORDINARIO****CLAVE DE RESPUESTAS****SECCION I. Valor 1 pts. c/u Total 5**

- 1) C
- 2) B
- 3) B
- 4) A
- 5) A

SECCION II. Valor 3 pts. c/u Total 9

- a) con un golpe en la espalda
- b) con la Heimlich Manoeuvre
- c) si no funciona la primera vez, inténtalo de nuevo

SECCION III. Valor 1 pts. c/u Total 5

- 1) C
- 2) A
- 3) D
- 4) F
- 5) H

SECCION IV. Valor 2 pts. c/u Total 10

- 1) del padre
- 2) cuando la persona se está asfixiando
- 3) los espectadores
- 4) sin el sudor el cuerpo no puede enfriarse y se sobrecalienta
- 5) hablarle a los accidentados para calmarlos y decir que la ayuda llegará muy pronto

SECCION V. Valor 1 pts. c/u Total 5

- | | |
|------|------|
| 1) B | 2) A |
| 3) C | 4) C |
| 5) B | |

SECCION VI. Valor 1 pts. c/u Total 8

- a) 2do. Párrafo # V b) 4to. Párrafo # XVI c) 1o. Párrafo # III d) 3o. Párrafo # IX

SECCION VII. Sucesos. Valor 1 pts. c/u Total 4

- 1) la persona se aprieta la garganta
- 2) su cara refleja angustia y pánico
- 3) su piel torna a un color azul
- 4) finalmente cae al suelo y permanece en silencio

SECCION VIII. Valor 2 pts. c/u Total 6

- a) desatorar la comida
- b) A causa de la insolación
- c) ayudar a expulsar todo lo que esta atorado en el esófago

SECCION IX. Valor 2 pts. c/u Total 10

- a) V
- b) F
- c) V
- d) F
- e) N

SECCION X. Valor 1 pts. c/u Total 8

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 1) No | 2) No | 3) No |
| 4) No | 5) Sí | 6) No |
| 7) No | 8) No | |

Valor Total del Examen 70 pts.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue ayudar al maestro a obtener instrucciones claras acerca de cómo preparar un examen extraordinario para los alumnos del nivel tres de lectura en inglés de CCHN.

Una gran población de estudiantes no acredita el curso normal, por lo que recurre al examen extraordinario para acreditar la materia. Con base en lo anterior se considera que el examen extraordinario es una herramienta de evaluación usada por los maestros frecuentemente y a la cual se le ha tomado poco en cuenta; por lo que, este trabajo presentó una propuesta de examen extraordinario para facilitar la labor del profesor.

Para poder cumplir con los objetivos, se procedió a recabar información acerca de los procesos que se llevan a cabo durante la evaluación del aprendizaje, a fin de poder proponer una definición coherente de evaluación, que se tomó como válida para el desarrollo de este trabajo.

Durante el análisis de los aspectos teóricos sobre la evaluación se encontró que los conceptos de evaluación y medición son utilizados indistintamente, lo que nos obligó a marcar las características inherentes a cada uno de estos conceptos para poderlos diferenciar, ya que no son equivalentes.

Es importante señalar que esta recopilación de información tuvo la finalidad de proporcionar al profesor usuario de este trabajo un marco teórico de referencia lo más completo posible que le permita conocer con detalle los distintos exámenes existentes para medir el aprendizaje, sus características, así como las técnicas para su elaboración y poder así diseñar ejercicios para un examen extraordinario.

Sin embargo, hubo necesidad de analizar los distintos criterios de los autores ya que existen diferencias al definir los nombres de cada uno de los exámenes, lo más interesante fue encontrar que ninguno de los autores definen lo que es un examen extraordinario. Por lo tanto, después de haber leído la información recopilada se aportó una definición propia de lo que es un examen extraordinario.

Para facilitar la labor del profesor se propuso también una manera de aplicación del instrumento, así como una forma de corrección a fin de unificar los criterios de evaluación.

El maestro a quien va dirigido este trabajo podrá elegir los contenidos que requiera utilizar en su examen extraordinario; y así asegurarse de que al alumno se le realice una mejor evaluación de la lectura; asimismo el profesor podrá darse cuenta de cómo el alumno utiliza la información de un texto para responder a los distintos reactivos.

Debido a su amplio campo de aplicación, la evaluación debe ser estudiada aún más y deben aplicarse las mejores técnicas que se desarrollen día a día. Con base en

lo antes expuesto, se espera que este trabajo sea el comienzo de varias investigaciones más en este campo.

A continuación se mencionan las siguientes propuestas para ser consideradas como investigaciones futuras y que ayuden a complementar esta investigación:

1. Seleccionar textos que ayuden a elaborar mejores exámenes.
2. Diseñar un curso para maestros sobre cómo evaluar la lengua que se está enseñando.
3. Mejorar en los programas de estudio, los lineamientos para la elaboración de exámenes.

La evaluación forma parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras y debe ser tomada en cuenta como parte primordial dentro de este proceso. Se espera que la información recopilada en este trabajo motive a los maestros a interesarse aún más en apoyarse en la evaluación como herramienta que facilite su enseñanza.

ANEXO A

A continuación, se presenta el programa correspondiente a la asignatura de inglés nivel tres del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Naucalpan.

Plan: 1996

Créditos: 8

Bachillerato: Tercer semestre

Horas por clase: 2

Requisitos: Ninguna materia

Clases por semana: 2

Área: Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El programa de tercer semestre está orientado a proporcionar al alumno instrumentos para realizar la lectura de estudio. Esta orientación tiene dos aspectos: por un lado, el desarrollo de la lectura detallada, y por otro, el desarrollo de habilidades tales como entender gráficas, tablas o diagramas y elaborar resúmenes o esquemas. Paralelamente, el programa también contiene objetivos lingüísticos y de reconocimiento de componentes del discurso escrito, éstos ya presentados en los dos primeros semestres.

Este programa se encuentra dividido en tres unidades con cinco contenidos temáticos cada una, los cuales son:

a) Tipos de Lectura

- b) Aspectos Lingüísticos
- c) Aspectos Discursivos
- d) Habilidades Académicas
- e) Estrategias de Aprendizaje

Cabe mencionar que estos aspectos fueron incluidos en la propuesta del examen extraordinario, sin embargo, dentro de los aspectos discursivos no se contemplaron todos los conectores, puesto que existen algunos como **hence** y **moreover** que son más complicados de localizar en un texto.

ANEXO A

TERCER SEMESTRE. Lectura detallada

El alumno podrá variar de tipo de lectura de acuerdo con sus propósitos. Utilizará la lectura de ojeada para reconocer el tema general del texto e identificar su organización; empleará la lectura selectiva para extraer datos específicos y utilizará la lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo. Igualmente el alumno podrá realizar la lectura detallada de un texto de carácter cotidiano o académico (de nivel bachillerato) breve y de organización sencilla siguiendo paso a paso lo dicho por el autor con pocos errores. Asimismo el alumno habrá adquirido habilidades académicas como comprender tablas, diagramas y gráficas y utilizar los índices y tablas de contenidos, así como la de poder resumir / hacer el esquema de un texto.

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura
• Lectura de ojeada selectiva de búsqueda	• Lectura de ojeada selectiva de búsqueda	• Lectura de ojeada selectiva de búsqueda
• Lectura detallada	• Lectura detallada	• Lectura detallada
2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos
• Verbo activo presente, pasado futuro e infinitivo	• Verbo activo pres. pas. perfectos e infinitivo con modales: can, may, must, should, could	• Estructuras con condicional
• Estructuras con comparativos	• Estructuras con comparativos	• Agrupamientos léxicos
a. de igualdad as ... as	a. de igualdad not so ... as	• Vocabulario básico 60 palabras
a. de superioridad et ... than, more ... than	a. de superioridad formas irregulares	
a. de inferioridad et ... than, less ... than	• Estructuras con superlativos: the ... est, the most	
• Estructuras con superlativos: the ... est, the most	a. formas irregulares: best, worst, farthest, furthest	
• Agrupamientos léxicos	• Estructuras con condicional II	
• Vocabulario básico 60 palabras	• Agrupamientos léxicos	
	• Vocabulario básico 60 palabras	
3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos
a. Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación
• Coherencia	• Coherencia	• Coherencia
a. Organización: idea principal / ideas secundarias	a. Organización: idea princ. / sec. deductive / inductiva	a. Organización deductiva e inductiva
a. Organización deductiva	a. Organización del párrafo	
• Conexión	• Conexión	• Conexión
• Referencia anafórica: Repeat ...	• Referencia anafórica: here / there	a. Referencia anafórica: here / there
• Redundancia léxica	a. Redundancia léxica	a. Redundancia léxica
• Concepts de comparación: like, similarly	a. concept de semejanza: similar to, resemble, having a ...	a. concept de deducir e inducir: consequently, as a result, hence
• Concept de adición: in addition, besides, moreover, furthermore	a. concept de reformulación: that is, that is to say, in other words, i.e.	a. concept de suma o resultado: "together in short, therefore, then, as a result, consequently
• Conceptos de causa: because, therefore, hence, so	a. concept de coord. not only ... but also, either ... or, neither ... nor, whether ... or	
	a. concept de induct. This shows, hence, thus, so	
4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas
• Uso de tablas de contenidos	• Uso de sistemáticas internas: índices temático y sistemático, tablas de contenidos	• Esquemas
	• El tema académico: tablas, diagramas y gráficas	
5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje
• Estrategias de comprensión	• Estrategias de comprensión	• Sistemáticas de lenguaje

Living in the

As the world's urban population gets bigger, cities are struggling to provide the basic services that their residents need. One of the most pressing problems is public transport. Ruth Evans takes a look at the crisis facing the city of London



migration has meant a population that has tripled in the last 50 years. Infrastructure here is a patchwork of public and private provision. The government has a role in providing the infrastructure, but the private sector is responsible for the operation of the system. The government has a role in providing the infrastructure, but the private sector is responsible for the operation of the system. The government has a role in providing the infrastructure, but the private sector is responsible for the operation of the system.

private sector is responsible for the operation of the system. The government has a role in providing the infrastructure, but the private sector is responsible for the operation of the system. The government has a role in providing the infrastructure, but the private sector is responsible for the operation of the system.

At no time in history has there been such a mass migration of people from countryside to city as is happening now. By the year 2030, it's estimated that more than two thirds of the world's population will be living in cities – twice as many as today. This means that the problem faced by cities today – overcrowding, poor housing, unemployment, poverty, and lack of food and water – will be twice as bad in the next century, unless we find solutions soon.

Another crucial issue facing cities today is how to provide good transport links to service the commercial, cultural and leisure needs of their inhabitants. Today, many of the world's major cities are already struggling to cope with out-of-date transport infrastructures. How they will cope with the additional demands placed on them in the 21st century has yet to be addressed.

London is a good example of the problems facing many major urban centres. It was the world's first megacity – the first with a population of a million people. Its expansion was made possible by the invention of the steam engine, which, among other things, powered the world's first underground railways.

Today, London has one of the world's most extensive transport systems. But, because it was the first city to build a railway network, much of the infrastructure – the trains and buses, the tracks and tunnels – is now hopelessly out-of-date, and needs urgent modernisation.

London's future success depends very much on transport. The city lies at the heart of Britain's road and rail networks and problems in London can rapidly



affect other areas of the country. On an average morning, overground trains bring passengers to stations on the outskirts of the city, and they then continue their journeys by underground, bus or taxi.

Over a million people travel into central London every day from outside the city. They, and the people who live in London, want a public transport system that is frequent, safe, reliable, affordable and environmentally friendly. What they often get, however, falls far short of that ideal.

Commuters complain about delays, unreliability, cost and pollution, while businesses worry about the problems their staff have getting to work on time. Companies also face high costs for delivering goods and services in a city where congestion means that city today travel at the same speed as horse-drawn carriages did in the last century.

Yet car ownership and use continues to grow. The proportion of London households that own a car grew from just over 10 per cent in the early 1950s to over 60 per cent today. Twenty per cent of households now own two or more cars.

As the city has become increasingly

Image Bank • Hulton Getty

Image Bank

City

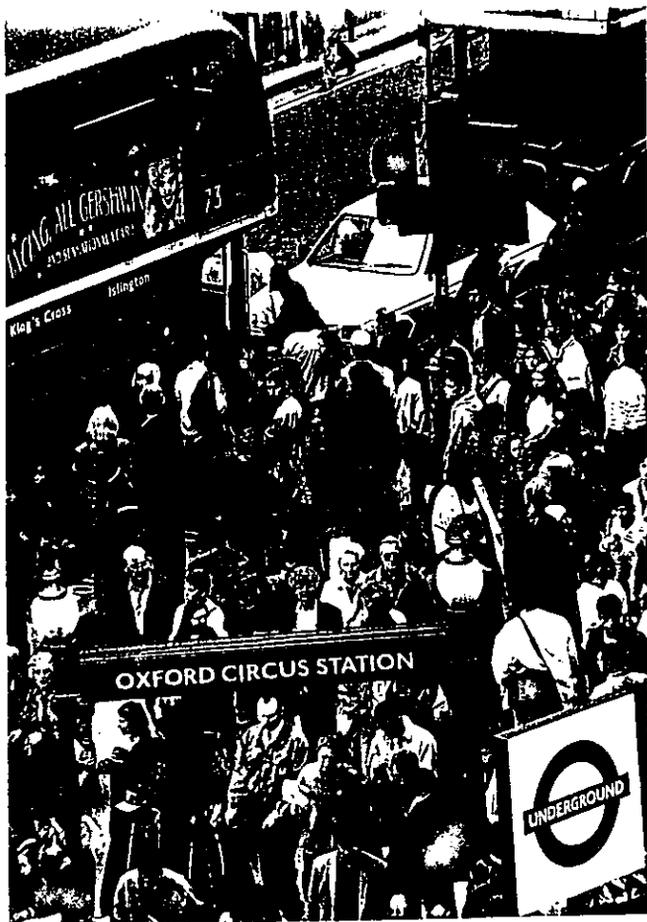


Image Bank • Neilson Getty

Left: Traffic in London today travels at the same speed as it did in 1900 (above)

Right: London's transport problems in evidence at busy stations like Oxford Circus

congested and polluted, there has been a growing realisation that action is needed. However, precisely what should be done is hotly debated. Some people have called for cleaner fuels and strict controls on exhaust emissions. Others say more effort must be put into persuading people not to use their cars, perhaps by charging people to drive into London. There does seem to be agreement on one thing, though – that until London's public transport system is improved, people will continue to use their cars.

This raises the all important question of where the money is going to come from. Until about 10 years ago, most public transport in Britain was owned and paid for by the government. But in the last decade, most tram and bus networks have been privatised.

The previous Conservative government believed that standards would be improved and that ticket prices would come down, if

private companies were able to compete with each other to offer bus and train services. However, recent research shows that services have actually got worse since privatisation – on virtually all of Britain's railways, trains are more crowded, expensive and unreliable than before.

Britain now has a new Labour government, which says that the private sector should take most, but not all, of the responsibility for public transport. In London, the underground railway system – known as the "Tube" – is likely to be where this policy is first put into practice. The government admits that it cannot afford to modernise the Tube system alone. Instead, it wants to form a partnership with private companies, so that they provide some of the money.

But the need to modernise the Tube is only one of London's transport problems. Many Londoners believe that the city needs to have all its transport requirements

looked at together to ensure that the entire transport system works as a single, efficient unit. But this will be difficult to achieve unless there is one central body responsible for the capital's entire transport network. At present, this task is shared by London's individual boroughs. However, this may change when London gets its own mayor. Elections for this post are being held later this year.

London's ability to remain a centre for business, and to attract business people and tourists, depends on good communications. Failure to reach agreement on how to modernise and improve the transport system could put at risk London's position as a leading world city in the 21st century.

You can hear Ruth Evans' series, *Living in the City*, on the BBC World Service's *Learning Zone*, this month. The text on these pages, along with the listening item on the cassette (see B, page 29), forms the basis of a complete classroom lesson. Turn over for instructions on using the material in class, as well as activities and exercises for your students.





mountain range, the Alps, more than 90 climbers were killed - 12 died in a single day. And this summer, the death toll from climbing accidents is expected to be as high again. The reason is not that the mountains are getting more dangerous, but that more people are attempting climbs for which they have neither the experience nor the equipment. Last year, for instance, there were reports of climbers trying to walk across glaciers in shorts and tennis shoes. And only one in ten is accompanied by a qualified mountaineering guide.

Why is it that more and more people want to experience adventure and a sense of danger? Part of the reason is that the opportunity to do so has increased dramatically in recent years. Travel firms will now take people almost anywhere in

the world - from Mount Everest to Antarctica. And, at home, companies are lining up to offer people the chance to experience danger. In cities all over the world, you can now throw yourself off high towers with an elastic cord attached to your ankle, in an activity known as bungee jumping.

But risky though such activities may be, they allow people to expand their horizons, according to Jerome Small, editor of a new British magazine dedicated to extreme sports. "The reason why more people want to do it is because it's a short cut to life experience," he says. "They can pay money and then experience the kind of adrenalin buzz that ordinary people wouldn't normally experience. I think it's also because it's a way of escaping the mundane nine-to-

five lifestyle that a lot of people lead."

Brendan Koerner agrees, arguing that the popularity of extreme sports in America is seen as a reaction against the overly sanitised, comfortable life that many people live there.

"We live in the most lawsuit-riddled society in the history of mankind, when they're taking jungle-gyms and swings out of children's playgrounds for fear of people being sued. And there's all sorts of little rules in American life right now, that are geared towards making it as safe as possible."

He thinks this emphasis on safety goes against the American sense of adventure, which began with the early pioneers and has been kept alive in films. "Look at our Hollywood movies, we've got all sorts of action stars and people look around the bland environment of suburbia, and say 'where is my thrill and danger?'"

And psychologists agree. They believe that people need an element of risk in their lives. Barry Gunter, Professor of Psychology at Britain's Snettfield University, explains.

"Fundamentally, there is a basic human need for novelty - to every once in a while take risks - because that's all part of feeling more competent about how we deal with our environment."

This desire to seek out challenges may sound like a typically male attempt to prove one's courage and nerve. But though young men are the chief consumers of extreme sports, they attract women, too.

And it's not only travel operators who have been capitalising on the new trend of danger sports. The soft drink manufacturer, Pepsi, incorporated the concept into a recent advertising campaign, aimed at young people. Pepsi's UK marketing manager, Simon Lowden, believes the danger sports featured in the advertisement struck a chord with young people.

"The whole concept of living life to the maximum, living for now, is what Pepsi Max is all about. And the whole area of extreme sports really fulfils that ambition. Whether they do it or not, at least they can look up to it and say, 'yes, I'd like to do that'. And what a buzz - a genuine buzz - you get from it."

Hear Edward Buscall's report on danger sports on the cassette. And for full coverage of more "traditional" sports, tune in to the BBC World Service's daily sports programmes.



BIBLIOGRAFIA

- BARNETT, M. (1989). *More than meets the eye*. New Jersey: Prentice Hall.
- BROWN, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey : Prentice Hall.
- COHEN, A.D. (1980). *Testing language ability in the classroom*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- CROFT, K. (1980). *Readings on English as a Second Language*. Massachusetts. Winthrop Publishers, Inc.
- DIAZ, B.F. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Mc. Graw Hill.
- ESPERON, G. (1991). *Teaching English. Focus on Reading. A teacher´s guide*. Universidad Veracruzana. Textos Universitarios.
- GARCIA, J. R. (1996). Instrumento Diagnóstico para la Medición del Nivel de procesamiento intelectual de Textos con vistas a la Enseñanza de Lectura en Lengua Extranjera. En Gibson, D. y Gómez, E. *Antología del 8 "Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras"*. México, D.F. UNAM.
- GARCIA, J. R. (1994). Un Instrumento de Evaluación Dinámica que mide Conocimientos y Deficiencias. Ponencia en Encuentro Nacional de Profesores de Lengua Extranjeras. México, D.F. UNAM.
- GONZALEZ, C. P. "Algunos cambios en Ciencias y Humanidades" (1971-1991). Gaceta CCH Num. 567, año XVI, Novena Epoca, 4 de febrero de 1991, pp II-VI

- GRELLET, F. (1996). *Developing Reading Skills*. UK. Cambridge University Press.
- GRONLUND, N.E. (1971). *Measurement And Evaluation in Teaching*. New York. Macmillan Publishing Co., Inc.
- HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London : Longman.
- HARRISON, A. (1983). *A language testing handbook*. London : Macmillan.
- HEATON, J.B. (1975). *Writing English Language Tests. A practical guide for teachers of English as a second language*. London : Longman.
- HEATON, J.B. (1990). *Classroom Testing*. London : Longman.
- HENNING, G. (1987). *A guide to Language Testing*. Cambridge. Newbury House Publishers.
- HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. C.C.H. Azcapotzalco, 12 de febrero de 1990.
- KFNT, R. (1990). *El Sentido del Bachillerato Universitario*. Conferencia presentada en el CCH Azcapotzalco el 12 de febrero de 1990.
- LA FOURCADE, P.D. (1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- LADO, R. (1961). *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*. London : Longman.

- MENDOZA, R.J. (1981). El proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965 – 1980). *en Perfiles Educativos* No. 12. abril-mayo-junio de 1981. pp 3-21.
- MIRAVETE, N. (1981). *De la Nueva Universidad a la Universidad Nueva*. Foro Universitario, No. 4, marzo de 1981. pp 29-48.
- NATIONAL Council of Educational Research and Training. (1966). *Teaching reading a challenge*. Publications Division, Ministry of Information Government of India. India 1961
- NUTALL, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford. Heinemann.
- OLLER, J.W. (1979). *Language Tests at School*. London : Longman.
- QUESADA, R. (1991). *Guía para Evaluar el aprendizaje Teórico y Práctico*. México. Noriega Editores.
- REA-DICKINS, P. (1994). *Evaluation and English Language Teaching*. *Language Teaching Journal* (Vol. 23 No.3, pp. 143-151). Cambridge : Cambridge University Press.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- UNESCO (1975). *The Nature of the Evaluation Process*. International Institute for Educational Planning. Seminar Paper.
- VALETTE, R.M. (1977). *Modern language testing*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.