



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

“EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE COMPRENSIÓN DE
LECTURA PARA LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO
DE TLALNEPANTLA”

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

MARÍA CONCEPCIÓN SÁNCHEZ LÓPEZ

ASESORA: MTRA. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA
JURADO VELARDE

MAYO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 mi asesora de tesis, Mtra. Raquel Guadalupe García Jurado Velarde, por compartir sus amplios conocimientos, dentro y fuera del salón de clase; por guiarme en el desarrollo de este trabajo. Muchas gracias.

A mis profesores del seminario Lic. Ma. de los Ángeles Barba Camacho, Lic. Carlos Dominguez Omaña, Mtra. Araceli Rodriguez Tomp y Lic. Ma. de los Ángeles Trujillo Amozorrutia, por sus consejos y comentarios para el mejoramiento de este trabajo.

A la Lic. Gaby Huerta, por darme una oportunidad en el “prope A”.

A mis profesores de la licenciatura, por colaborar en mi formación profesional.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis cariñosamente a:

La memoria de mi padre, por su apoyo, porque fue y es mi mayor fuente de inspiración para realizarme como ser humano.

A mi madre, por darme la vida, por su ternura, dedicación y apoyo incondicional a lo largo de mis estudios.

A Ulises, mi esposo, por su amor, comprensión, motivación y paciencia en la realización de este trabajo.

A mi anhelado bebé, para quien espero sirva de estímulo en la vida.

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1. EL EXAMEN DE REQUISITO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

- 1.1. Situación de la institución
- 1.2. Planteamiento del problema
- 1.3. Justificación de la elaboración de un examen de certificación de comprensión de lectura.
- 1.4. Objetivos

CAPÍTULO II

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EXÁMENES

- 2.1. Definición de Evaluación
 - 2.1.2 Medir y Evaluar
- 2.2. Tipos de Evaluación
- 2.3. Tipos de exámenes
 - 2.3.1. Exámenes de certificación
 - 2.3.2. Exámenes de Comprensión de lectura
 - 2.3.2.1. Comprensión de lectura
 - 2.3.3.1 Aspectos a medir en un examen de comprensión
 - 2.3.2.1.1. Tipos de lectura
 - 2.3.2.1.2. Tipología de textos
 - 2.3.2.1.3 Estrategias de lectura de bajo y alto nivel
 - 2.3.2.3.1. Niveles de comprensión
- 2.4. Especificaciones para la construcción de un examen

- 2.5 Validez y confiabilidad
- 2.6 Definición de reactivo

2.6.1 Clasificación de reactivos

2.6.2 Reactivos de pruebas objetivas

2.6.3 Características de un buen reactivo

CAPÍTULO III

3. EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

3.1. Aspectos a considerar en la construcción de un examen de certificación

3.2. Revisión y elección de elementos a evaluar

3.3. Descripción de los componentes del instrumento

3.4. Guía del examinador

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera ocupa un lugar preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ésta podemos obtener la información pertinente para formar juicios y tomar decisiones acerca de la calidad de los programas, de los materiales y del proceso docente.

En el presente trabajo se abordará únicamente la evaluación de la comprensión de lectura, ya que esta investigación pretende apoyar al Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTTLA) en el proceso de evaluación de la habilidad de lectura de sus estudiantes para comprender información contenida en textos escritos en inglés. Por tal motivo, este trabajo presenta una propuesta de examen de certificación de comprensión de lectura en inglés para los alumnos de dicho Instituto con criterios de validez y confiabilidad adecuados para medir eficazmente la utilización de estrategias de lectura.

El examen de certificación tiene criterios de elaboración propuestos por el manual que establece los procedimientos para la acreditación de requisito de comprensión de artículos técnico-científicos en el idioma inglés para obtener el título profesional en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, que norman la acreditación del idioma inglés con base en la Reforma Académica de la Educación Superior Tecnológica de 1993. En dicha reforma se contemplan criterios generales que comprenden las dos partes que conforman el examen:

- Una sección de reactivos de opción múltiple con un valor de 70%.
- La elaboración de un resumen con una extensión mínima de una cuartilla.

Debido a la amplitud de las especificaciones de los criterios de evaluación, se debe acudir a criterios más específicos en cuanto a la elaboración de exámenes de comprensión de lectura; por lo que en este trabajo se propone un instrumento de certificación de comprensión de lectura con criterios de validez y confiabilidad que sea capaz de medir eficazmente la ejecución de los alumnos del ITTLA.

Con el fin de contar con los fundamentos teóricos necesarios para diseñar el examen ya mencionado, se proyectó la presente investigación, compuesta de tres capítulos que estudian aspectos de evaluación, construcción de exámenes y comprensión de lectura.

El capítulo uno expone los antecedentes de la institución, la problemática de la descripción de criterios de elaboración del instrumento establecidos por la institución; así mismo se explica la justificación de la propuesta y se establece el objetivo general y los particulares de la investigación.

El segundo capítulo está dedicado a aquellos aspectos que atañen a la evaluación, la diferencia entre medir y evaluar, los tipos de evaluación, los tipos de exámenes como los exámenes de certificación y de comprensión de lectura, así como los aspectos a medir en un examen de comprensión de lectura. Los tipos de lectura, y de textos, las estrategias de lectura de bajo y alto nivel, los niveles de comprensión, especificaciones para la construcción de un examen, validez y confiabilidad, la definición de reactivo, la clasificación de reactivos y de reactivos de pruebas objetivas y las características de un buen reactivo.

El capítulo tres presenta la propuesta de examen de certificación de comprensión de textos en inglés, que consiste en descripción de las características propias de este tipo de examen, los elementos a evaluar, la descripción de los

componentes del instrumento, la guía para la aplicación y corrección, así como las instrucciones para el corrector.

Este trabajo finaliza comentando los resultados obtenidos; haciendo una reflexión sobre las aportaciones y limitaciones de la investigación.

Esperando que la presente investigación sea de utilidad tanto a las instituciones que se ven en la necesidad de aplicar este tipo de exámenes de certificación, como a los profesores, elaboradores y correctores de los exámenes aplicados en dichas instituciones no nos resta más que agradecer el interés que ésta pueda generar en sus lectores.

CAPÍTULO 1

1. EL EXAMEN DE REQUISITO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

El propósito fundamental del centro de idiomas del ITTLA, consiste en facilitar la adquisición del idioma inglés, permitiendo además cumplir con los requisitos de titulación de sus egresados. En vista de que el ITTLA ofrece un examen de comprensión de lectura, la institución debe contar con un banco de exámenes de certificación. Este trabajo pretende aportar a la Institución un examen de requisito de comprensión de lectura que permita llevar a cabo una correcta evaluación de los alumnos.

1.1 SITUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTLA) es una Institución de Educación Superior y de Post grado que junto con 73 Tecnológicos distribuidos en todo el país, pertenecen al Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los Institutos Tecnológicos son instituciones educativas oficiales de enseñanza superior que ofrecen diferentes carreras en las áreas de Ingeniería y Ciencias Económico-Administrativas con diferentes especialidades.

El Instituto Tecnológico inició sus actividades el 2 de septiembre de 1972, con una oferta de Bachillerato Tecnológico y de Ingeniería Electromecánica. El ITTLA es una

institución pública federal de educación superior (licenciatura y post grado) cuyo objetivo fundamental consiste en preparar excelentes profesionistas que cumplan con las exigencias del desarrollo social y económico de México. Esta institución ofrece seis diferentes carreras y tres post grados, todos en sistema escolarizado:

- Licenciatura en Administración;
- Licenciatura en Informática;
- Ingeniería Industrial;
- Ingeniería Mecánica;
- Ingeniería Eléctrica;
- Maestría en Ciencias en Ingeniería Mecánica;
- Maestría Profesional en Ingeniería Industrial;
- Maestría Profesional en Administración.

Además de contar con estas carreras y especialidades, el ITTLA también cuenta con un centro de información, un centro de cómputo y un centro de idiomas.

La población estudiantil del centro de idiomas del ITTLA la conforman:

- a) Comunidad interna – compuesta por estudiantes en las seis diferentes carreras que ofrece la institución.
- b) Comunidad externa- integrada por personas que no están inscritas en ninguna de las carreras que imparte la institución y cuyo objetivo es el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera, ya sea por intereses propios o por superación personal.

El programa de inglés en el ITTLA se encuentra dividido en 10 niveles: 4 niveles básicos, cuatro intermedios y 2 avanzados, estos últimos opcionales. El libro utilizado para los cuatro niveles básicos es el *“New Interchange” Intro* y *“New Interchange 1”*, los cuatro niveles intermedios utilizan *“New interchange 2 y 3”* de Jack

C. Richards. Los niveles avanzados trabajan con el libro "*Passages*" de Jack C. Richards.

Los contenidos de cada curso se basan en los temas que cada libro contiene. Los libros constan de 16 unidades y se estudian dos niveles por libro. En este tipo de curso se maneja las cuatro habilidades: Producción escrita y oral, así como comprensión oral y escrita. Los alumnos del ITTLA necesitan acreditar los primeros ocho niveles, en los cuales deberán obtener un mínimo de 450 puntos para poder conseguir la liberación del idioma, ya que es requisito indispensable para titularse.

El centro de idiomas ofrece cursos semestrales, trimestrales, sabatinos e intensivos. Estos últimos son cursos diseñados exclusivamente para alumnos egresados de cualquier carrera del ITTLA, que no han obtenido el requisito del idioma y no pueden continuar con los trámites de titulación. Si los alumnos cuentan con conocimientos de inglés de un nivel intermedio avanzado pueden presentar un examen de comprensión de lectura y si lo acreditan, automáticamente liberan el idioma.

Este examen tiene sus criterios de elaboración en el manual que establece los procedimientos para la acreditación del requisito de comprensión de artículos técnico-científicos en el idioma inglés para la obtención del título profesional en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, con el propósito de normar la acreditación del idioma inglés con base en la Reforma Académica de la Educación Superior Tecnológica de 1993. En dicha reforma se contempla la elaboración del examen de certificación de acuerdo con un banco de reactivos. También describe las dos partes que conforman el examen:

- una sección de reactivos de opción múltiple con un valor de 70%; y la
- elaboración de un resumen con una extensión mínima de una cuartilla.

Considerando lo anterior, la presente investigación surge debido al interés de elaborar un examen de acreditación de comprensión de lectura en el idioma inglés, ya que el instrumento utilizado no cuenta con los criterios de evaluación adecuados para cumplir con el objetivo de certificación.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación ocupa un lugar preponderante en la enseñanza de una lengua extranjera; sin embargo, las habilidades adquiridas por el alumno no siempre se reflejan en los resultados de los exámenes si éstos no son diseñados apropiadamente.

De acuerdo con el Glosario Básico de Términos de Evaluación Educativa (2004), los exámenes de certificación reconocen oficialmente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejercer las funciones propias de una profesión. Algunas instituciones como la UAM o la UNAM diseñan sus propios exámenes de certificación de comprensión de lectura, con la finalidad de cumplir con un perfil terminal del alumno de acuerdo con los planes y programas de estudio respectivos.

Como ya se mencionó anteriormente, se puede acreditar el idioma si se cursan los ocho niveles de inglés, en los que se manejan las cuatro habilidades del idioma, o presentar un examen de comprensión de lectura, sin ningún requisito previo.

El examen de certificación tiene sus criterios de evaluación en el Manual que norma la acreditación del idioma inglés, pero son muy generales, imprecisos y no guían completamente al maestro para manejar los contenidos que deberían incluirse en la elaboración de un examen de certificación de comprensión de lectura de textos

en inglés. Únicamente, existen objetivos de las secciones del examen, pero no especifica el número de reactivos que debería contener dicho instrumento.

La presente investigación surge a partir de la necesidad de contar con un examen de certificación de comprensión de lectura en inglés, para los alumnos del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. Esta propuesta de examen de certificación pretende medir la capacidad de comprender textos en inglés, considerando la revisión y selección de elementos que conformen el instrumento.

El centro de idiomas ha intentado implementar distintos diseños de exámenes de certificación de comprensión de lectura, conforme a la Reforma Académica de la Educación Superior Tecnológica de 1993; sin embargo, no se ha logrado conformar un examen que lleve a cabo una evaluación apropiada; además de que no se cuenta con objetivos para las secciones del examen; no se especifica el número de reactivos que debería contener dicho examen, ni tampoco el tipo de estrategias (clasificar, jerarquizar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar, etc.) que debe medir cada reactivo.

Por otro lado, algunos alumnos se quejan de la estructura del examen de comprensión de lectura ya que deben elaborar un resumen en español, con una extensión mínima de una cuartilla acerca de la información más importante del texto. Los profesores consideran imprecisa y subjetiva la forma de calificar este tipo de exámenes porque los indicadores objetivos para la asignación del puntaje son poco claros e imprecisos. Por este motivo, surgen algunas dudas con respecto a si el examen cuenta con validez, y si los resultados son confiables, en vista de que no se han señalado los parámetros que norman los puntos a medir, la forma de hacer el examen y los criterios de calificación.

Por las razones ya mencionadas surge la necesidad de elaborar instrumentos que evalúen adecuadamente la comprensión de lectura, lo que motivó la elaboración de esta propuesta de elaboración de un examen de certificación que mida adecuadamente la comprensión de lectura de los alumnos.

1.3. JUSTIFICACIÓN

En las líneas que anteceden a este apartado se advierte la necesidad de elaborar un examen que compruebe y certifique las habilidades de comprensión de lectura en idioma inglés. Cabe señalar que el Manual que contiene “los criterios de evaluación” para dicho examen, únicamente describe las secciones y asigna un porcentaje de calificación a los tipos de reactivos (opción múltiple y elaboración de un resumen) sin establecer el diseño y la forma de evaluación del mismo.

Como se sabe, la mayoría de las veces, resulta difícil para los maestros elaborar exámenes que cubran los contenidos y evalúen apropiadamente a los alumnos, ya que los lineamientos establecidos por la institución no indican al profesor el conocimiento que se debe evaluar y el tipo de reactivos para hacerlo.

Existe confusión con el objetivo general del examen de certificación de comprensión de lectura debido a que actualmente los alumnos son certificados mediante un instrumento que tiene las características de un examen de Proficiency, en donde se evalúan las cuatro habilidades del idioma al término de un curso.

Para Valette (1977: 3) los exámenes desempeñan 3 papeles importantes en un programa de segunda lengua:

- 1.- Define los objetivos del curso
2. Estimulan el progreso del alumno
3. Evalúan el logro de todo el grupo.

El examen de certificación de comprensión de lectura pretende reconocer oficialmente la habilidad de comprender textos en inglés, por lo tanto, los reactivos que integren el examen deben evaluar exclusivamente dicha habilidad.

Para facilitar la unificación de criterios en la elaboración y selección de reactivos de un buen examen Osterlind (1998: 6) propone cuatro aspectos que describen las características y funciones de los mismos:

1. El formato debe ser adecuado a los objetivos del instrumento.
2. Las reglas de estilo de la construcción de reactivos (puntuación, instrucciones, tipos de letra, etc.) deben estar articuladas y aceptadas considerando los estándares editoriales.
3. Los métodos empleados para la categorización de los reactivos determinaran la validez y confiabilidad del examen.
4. El ordenamiento de los reactivos en el examen compete aspectos éticos y legales si se utilizan reactivos de exámenes de editoriales.

Por lo anteriormente planteado, se considera primordial la propuesta de elaboración del examen de certificación de comprensión de lectura en inglés a fin de establecer los criterios de construcción y evaluación, tomando en cuenta las características requeridas para su diseño, la terminología indispensable de evaluación y las bases para la creación de un banco de exámenes.

A pesar de que la Institución ofrece los exámenes de requisito de comprensión de lectura, carece de un banco de exámenes que le permita cumplir con este objetivo, por lo que este trabajo de investigación propone un diseño de examen que permita la evaluación eficaz de la comprensión de lectura y sirva como modelo para la creación de un banco de exámenes. A continuación se presentan los objetivos que guiaran este trabajo.

1.4. OBJETIVOS

Para llevar a cabo la propuesta de examen de certificación de comprensión de lectura en inglés es necesario cumplir con el siguiente **objetivo general**:

Elaborar un examen de certificación de comprensión de lectura en inglés dirigido a alumnos del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla con criterios de validez y confiabilidad adecuados para medir eficazmente la ejecución de los alumnos.

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 entrañan el proceso de evaluación.
2. Analizar ideas y criterios de diferentes autores respecto a la clasificación de los instrumentos de evaluación.
3. Delimitar los elementos que conforman el instrumento de evaluación.
4. Seleccionar un texto adecuado para elaboración del examen de acreditación de comprensión de lectura
5. Seleccionar el tipo de reactivos que mejor se adapten a los criterios para la elaboración del examen.

En este capítulo se han mencionado algunas características representativas del ITTLA y de su centro de idiomas, se explicó por qué se requiere contar con exámenes eficientes de certificación de comprensión de lectura, de lo que se desprendió la propuesta de este trabajo.

En el siguiente capítulo se desarrollarán los aspectos teóricos que sustentan la propuesta de examen de certificación de comprensión de lectura.

CAPÍTULO 2

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EXÁMENES

La evaluación ocupa un lugar preponderante en el contexto educativo pues continuamente se emiten juicios, tanto simples, como elaborados, objetivos o subjetivos, particulares o generales que evalúan diferentes elementos: el sistema educativo, los profesores, los procedimientos de enseñanza, por mencionar algunos. Además, se emiten juicios, utilizando diversos criterios y valoraciones (la utilidad, la eficiencia, la adecuación, etc.) que permiten tomar decisiones según sus requerimientos.

2.1. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

López Torres (1999:22) afirma que “la evaluación educativa es el proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa”.

De acuerdo con este autor, este proceso empleado en la evaluación del aprendizaje pretende valorar los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno y determinar si ha logrado o no, los objetivos educacionales; lo que permitirá establecer el avance de cada alumno, de acuerdo con los productos específicos del aprendizaje y basados en objetivos claramente especificados:

- la comprensión de lo aprendido;
- la aplicación de lo aprendido;

- la utilidad de lo aprendido;
- la capacidad para elaborar planes o programas;
- la capacidad para elaborar juicios y conclusiones; y
- la capacidad para registrar o interpretar el producto de la observación.

La evaluación indica tanto al alumno como al profesor qué tan preparado se encuentra el primero para realizar actividades de comprensión, de aplicación, de elaboración o de interpretación; hasta qué punto ambos están cumpliendo con los fines de la enseñanza y de qué manera valora los logros alcanzados por los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta los objetivos planteados en los programas de estudio.

2.1.2. MEDIR Y EVALUAR

En general, la evaluación de acuerdo con Ríos (2004), “es el proceso que conduce a establecer el valor o mérito de algo; por lo que se basa en datos apoyados en criterios o juicios sobre el valor de algo realizado por un individuo o grupo. Los datos son necesarios, pero no suficientes para obtener juicios acertados, ya que se requiere de una comprensión global del fenómeno en consideración; de lo contrario, se emitirá un pre-juicio, es decir, un juicio sobre un hecho o situación, con datos incompletos, con mediciones que tienen errores, sesgos u omisiones”.

Existe confusión al tratar de definir el término evaluación, puesto que medir se utiliza como sinónimo de evaluar; Ríos (2004), menciona que muchos datos se expresan por medio de variables, en las que interviene el problema de la medida.

De acuerdo con Adams (1983:20), la **evaluación** va más allá de la medición por cuanto supone la existencia de juicios de valor. Medimos la capacidad de un alumno en varios terrenos, pues “al interpretar estos resultados a partir de cualquier

base de juicios de valor, ya no nos limitamos a **medir**; estamos evaluando sus capacidades y sus progresos”.

Ríos (2004) por su parte, considera relevante establecer diferencias entre medir y evaluar utilizando las raíces latinas, y concluye que *medir* procede del latín *metiri* que significa *medida*; en cambio, *evaluar* viene de *valer*, referido a *valía*; ésta asociada a juzgar el valor o el precio y estimar; así, evaluar es más amplio que medir, pues se necesita de una o varias mediciones para llegar a la evaluación.

Gronlund (1973:8), por su parte concluye que la evaluación es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación y explica la relación entre medición y evaluación.

- ◊ Medición = Descripción cuantitativa de los alumnos (medición)
+ Juicios de valoración
- ◊ Evaluación = Descripción cualitativa de los alumnos (no medición)
+ Juicios de valoración

La evaluación puede o no sustentarse en la medición y, cuando así es, rebasa el ámbito de la simple descripción cuantitativa. El énfasis principal en la evaluación está en el alcance de las metas educacionales.

2.2. TIPOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje es clasificada de acuerdo **a su función o propósito** como evaluación formativa y evaluación sumativa.

De acuerdo con Martín (s/f), **la evaluación formativa** tiene como características la valoración continua de los logros y las dificultades durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, **la evaluación sumativa** se concentra en los productos o resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y su función está orientada a la toma

de decisiones en cuanto al grado de alcance de objetivos propuestos. Este tipo de evaluación se lleva a cabo al final de una unidad didáctica, curso, ciclo o año, para comprobar el nivel de ejecución con relación a la planificación didáctica.

El siguiente cuadro sugerido por Martín, (s/f), presenta una síntesis comparativa de las características de la evaluación formativa y sumativa.

Evaluación formativa	Evaluación Sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados o resultados.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado de alcance de los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a mediano y largo plazo.

La evaluación está vinculada a la formulación de juicios o criterios de valor, comparando el objeto de la evaluación con algún referente. El referente en la evaluación del aprendizaje, puede ser el grado de alcance de los objetivos o el rendimiento del grupo. Así, **la evaluación referida a criterio** (*criterion-referenced tests*) compara los resultados con criterios y **la evaluación referida a la norma** (*norm-referenced tests*) compara los resultados con un grupo referente.

El siguiente cuadro de Martín (s/f) sintetiza las características de la evaluación referida a criterio y la evaluación referida a la norma.

Conceptos	Evaluación referida a criterio	Evaluación referida a la norma
DEFINICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Mide el grado de alcance de los objetivos - Mide el dominio de las destrezas básicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mide el progreso comparado con un referente. - Mide la capacidad general de un alumno en ciertas áreas, no el dominio de los conocimientos.
FUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Determina si se han cumplido requisitos previos para poder pasar a otra unidad. - Estima los contenidos cognoscitivos, declarativos, conceptuales. - Agrupa al alumnado de acuerdo a lo que saben y a lo que necesitan aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estima el rango general de capacidades de un grupo. - Selecciona los mejores candidatos de un grupo.
EJEMPLOS	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos de evaluación aplicados en el aula, basados en el programa de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de logro.

Existe otro tipo de clasificación de evaluación que comprende tres fases: evaluación **inicial**, **durante** el proceso y **al final** del mismo.

La evaluación inicial o diagnóstica tiene como finalidad obtener información precisa para identificar necesidades del grupo al inicio de la enseñanza para establecer parámetros de trabajo y así, adecuar el programa a las necesidades del grupo.

En la evaluación inicial se identifican y se activan conocimientos previos sobre los que se construye el aprendizaje.

La evaluación continua consta de valoraciones constantes del aprendizaje mediante la aplicación de una variedad de instrumentos de evaluación y del análisis de resultados; la evaluación durante todo el proceso permite tomar decisiones para la adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación final o sumativa se realiza al final de un proceso, como por ejemplo, una unidad, un ciclo o un curso; este tipo de evaluación tiene como finalidad la comprobación de resultados, aunque puede ser formativa o sumativa, dependiendo de la función deseada en el momento de la planificación didáctica.

Martín (s/f) menciona que “la evaluación, en el marco de los principios del constructivismo, deberá promover una participación amplia de todos los agentes involucrados en el proceso. El construir el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, por tanto, el alumnado deberá ser participe activo en su proceso de evaluación”.

La siguiente división de evaluación toma en cuenta los diferentes tipos de relaciones entre el maestro y el alumno, ya que cuando el sujeto de la evaluación es quien evalúa sus propias actuaciones, es denominada **autoevaluación**. La **coevaluación** es una evaluación mutua de una actividad o trabajo. Y la **heteroevaluación** es la evaluación que una persona hace sobre otra.

2.3. TIPOS DE EXÁMENES

Existen diferentes tipos de exámenes para diferentes propósitos, por lo tanto siempre se deben considerar las siguientes preguntas: ¿Para qué evalúo?, ¿Cuándo evalúo? ¿Cómo evalúo? ¿Qué evalúo? Considerando el objetivo del examen y el momento de su aplicación se puede establecer el contenido del instrumento.

Harrison (1983:1) menciona que un “examen es visto como una extensión natural del trabajo en el salón de clases que proporciona al profesor y al alumno información útil”.

Los exámenes en el aprendizaje de una lengua extranjera tienen un papel relevante en la evaluación, ya que nos permiten agrupar a los alumnos de acuerdo

con su nivel de conocimientos, identificar si la instrucción en un curso ha sido adecuada, establecer el alcance de objetivos de un curso o comprobar la habilidad del alumno para aplicar sus conocimientos de la lengua extranjera para un propósito particular.

Algunos autores como Valette (1977) y Hughes (1989) clasifican a los exámenes de la siguiente forma:

Valette:	Hughes:
Aptitud	Colocación
Progreso	Progreso
Logro	Diagnóstico
Habilidad	Habilidad

Existe confusión en la terminología; sin embargo algunos especialistas según Heaton (1988) prefieren la siguiente clasificación.

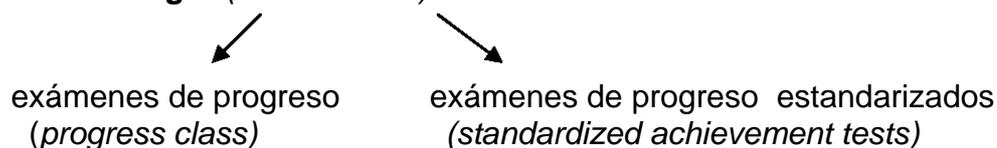
exámenes de **logro** (*achievement / attainment*),

exámenes de **habilidad** (*proficiency*),

exámenes de **aptitud** (*aptitude*) y los

exámenes de **diagnóstico** (*diagnostic*).

El examen de logro (*achievement*) se divide en:



Los exámenes de progreso en el salón de clases son diseñados para establecer hasta qué punto los alumnos están alcanzado los objetivos de un

programa. Este tipo de examen permite tanto al alumno como al profesor observar el progreso de su aprendizaje.

Los exámenes de progreso o estandarizados (*standardized achievement tests*) intentan medir el conocimiento general de un alumno en una escala más grande. El examen no se apega a los contenidos de un curso, sin embargo éste se aplica al final de un periodo de estudio; el examen estandarizado de progreso es pre-evaluado porque cada reactivo es analizado y revisado, las normas están establecidas y se realiza la comparación entre diferentes desempeños de los alumnos en diferentes escuelas.

Los exámenes de habilidad (proficiency) tienen por objetivo determinar la habilidad del alumno para aplicar sus conocimientos en tareas o situaciones específicas; este instrumento pretende responder la pregunta ¿Habiendo aprendido esto, qué puedo hacer con él? Este tipo de examen no está relacionado con ningún curso.

Los exámenes de aptitud están diseñados para medir el probable desempeño del alumno; en otras palabras, si el alumno es apto para aprender un idioma extranjero que no ha comenzado a estudiar. La aptitud, en el aprendizaje de un idioma comprende factores como inteligencia, edad, motivación, memoria, sensibilidad fonológica y sensibilidad para los patrones gramaticales. Algunos especialistas comentan que medir la aptitud como tal resulta complicado, ya que cada individuo posee habilidades que varían de un individuo a otro; los exámenes de aptitud pretenden evaluar los puntos fuertes o débiles en el aprendizaje de una lengua extranjera midiendo el desempeño en una situación artificial.

Los exámenes diagnóstico son utilizados para determinar qué tan preparado está el alumno. Los resultados de este tipo de examen permiten

implementar el trabajo remedial. Algunas veces, a este tipo de exámenes se les llama formativos. Los alumnos revisan su avance en el aprendizaje de elementos particulares de un curso. Estos exámenes son utilizados al final de una unidad, o una lección y tratan de responder ¿Qué tan bien han aprendido los alumnos este material en particular?

Los exámenes de colocación tienen como objetivo principal clasificar a los alumnos de nuevo ingreso en grupos con la finalidad de que ellos comiencen un curso a partir del mismo nivel de conocimientos.

2.3.1. Exámenes de certificación

Los exámenes de certificación siguen un procedimiento a través del cual se reconocen oficialmente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejercer las funciones propias de una profesión. Este tipo de evaluación no es necesariamente sumativa, evalúa habilidades generales de comunicación por vía escrita y oral, así como comprensión auditiva y de lectura.

Existen exámenes de certificación con validez oficial otorgados por organismos internacionales, para certificar los estudios del idioma inglés por ejemplo, mediante la presentación de exámenes oficiales como los de la universidad de Cambridge, en Estados Unidos el TOEFEL, en España el TOEIC (*Test of English for International Communication*), el cual se utiliza para evaluar las capacidades de las personas no nativas en inglés para utilizar el inglés en el ámbito laboral.

En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos de exámenes de certificación de inglés, así como su descripción:

Certificación de Inglés	
Nombre del certificado	Descripción
<i>Preliminary English Test (PET)</i>	Nivel básico de dominio del inglés, que mide el uso del idioma en situaciones predecibles y que requieren comunicarse de forma sencilla a nivel oral en situaciones predecibles: comprensión de textos no técnicos ni complicados; comunicación escrita en lenguaje cotidiano y comprensión auditiva nivel básico .
<i>First Certificate in English (FCE)</i>	Examen de Inglés a nivel intermedio reconocido mundialmente tanto a nivel académico como comercial e industrial.
<i>Advanced English (CAE)</i>	Examen de nivel avanzado para quienes necesitan utilizar el idioma para propósitos profesionales, académicos o en ámbitos laborales.
<i>Proficiency (CPE)</i>	El nivel más alto de inglés para quienes requieren el idioma para continuar maestrías o doctorados en universidades extranjeras en Inglaterra o en otros países de habla inglesa.
<i>Test of English as a Foreign Language TOEFL</i>	Mide el manejo de inglés de quienes desean estudiar en universidades americanas. Tiene validez de dos años y después tiene que volverse a presentarse.

2.3.2. Exámenes de comprensión de lectura

Hughes (1989: 116-120) considera que el objetivo de los exámenes de comprensión de lectura es medir la habilidad y se busca obtener una conducta adecuada por parte de los examinados, que permita obtener datos altamente confiables. De esta manera, los exámenes de comprensión de lectura deben:

a) Contener operaciones que originen diferentes tipos de análisis, que pueden ser divididas en macro-habilidades y micro-habilidades.

Las **macro-habilidades** son:

- Localizar información específica;
- Usar el vistazo general para identificar el tema general;
- Identificar las etapas del argumento; e
- Identificar los ejemplos presentados en apoyo de un argumento.

Las **micro-habilidades** son:

- Identificar referentes de pronombres;
- Usar el contexto para inferir el significado de palabras desconocidas; y
- Comprender las relaciones entre las partes del texto al reconocer indicadores del discurso, especialmente para la introducción, desarrollo, y conclusión de ideas.

b) Basarse en textos obtenidos de una de las siguientes fuentes: (esta lista puede ampliarse en términos de las necesidades de los estudiantes):

- Libros de texto.
- revistas.
- periódicos.
- publicaciones académicas, etc.

c) Estar relacionados, de preferencia, con las áreas de interés de los sujetos a quienes se dirija el instrumento.

d) Basarse en textos cuya selección se desarrolle en forma adecuada para lo que se sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Escoger textos de extensión adecuada al objetivo a medir.
- Escoger textos que, en lo posible sean de interés general.
- Evitar textos que contengan información que sea parte del conocimiento general de los candidatos, ya que sería difícil diseñar reactivos cuyas respuestas no se deriven de la lectura del texto.
- Procurar elegir textos no muy dirigidos a un aspecto en particular.

2.3.2.1. Comprensión de lectura

Antes de mencionar cuales son los aspectos a medir en un examen de comprensión de lectura, es necesario establecer un panorama de qué es leer, así como que elementos están inmersos dentro de esa actividad.

De acuerdo con Diaz-Barriga y Hernández (2002), leer para comprender implica construir significado. Cuando leemos un texto, realizamos procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias), explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector puede incluso ir más allá del mensaje comunicado). De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de la persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y

volitivos), de esta manera es posible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Así la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etcétera), del texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etcétera) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de lectura una actividad esencialmente interactiva.

Las **interacciones entre las características del lector y del texto** ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos; por tanto, debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad con que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita.

Por último, también se considera que la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano.

Para comprender un texto se requiere que el lector realice **actividades de micro y macroprocesamiento**.

Las actividades de microprocesamiento o **microprocesos** son de ejecución relativamente automática, y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones. Cualquier lector con experiencia es capaz realizar tales microprocesos en forma automática y sólo se percata de su existencia cuando se enfrenta a algunos obstáculos o problemas que hacen difícil la lectura.

Los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados;
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto;
- La vinculación de las microproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
- Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

En el siguiente cuadro, tomado de Díaz Barriga, Hernández (2002), muestra los **componentes implicados en la lectura**:

Reconocimiento de palabras	Significado lexical
Extraer el significado de las palabras	
Reconstruir significados en proposiciones (microestructura)	Representación textual
Extraer significado global (macroestructura)	
Asignar significado a categorías funcionales (superestructura)	Representación situacional
Movilizar los conocimientos previos	

La construcción de la **microestructura** llevada a cabo por el lector equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con

cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace inteligible. Sin embargo, éste es el nivel básico de la representación del texto, pero de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión.

Las actividades de macroprocesamiento (macroprocesos) son aquellas que tienen que ver con la construcción de la macroestructura (representación semántica de la naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto).

A diferencia de los microprocesos, los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de consciencia en su aplicación también depende de factores tales como la complejidad del texto y el propósito del lector. Los macroprocesos más relevantes son:

- La aplicación de las macroreglas (supresión, generalización, y construcción) al tejido microestructural;
- La identificación de las macroposiciones (jerarquización de las ideas del texto);
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las microposiciones: elaboración de la macroestructura;
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo;
- La construcción del modelo de la situación.

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial de un texto, es decir la conjunción de ideas (explícitas o implícitas) más importantes que se incluyen en el texto. El análisis semántico de éste

que involucra la construcción de su micro y macroestructura constituye lo que se denomina texto base.

El texto también posee una organización sobre cómo se presenta la información escrita en su estructura global predominante. A este nivel de organización del texto en cuanto a su forma (no respecto a su contenido) se le conoce como **superestructura retórica**. El conocimiento que el lector posee sobre las distintas superestructuras textuales puede contribuir significativamente a mejorar la comprensión (influye incluso en la construcción de la macroestructura) y en el recuerdo del texto.

Por otro lado, la construcción del modelo de la situación no es una representación estrictamente textual o proposicional, sino la creación de un posible mundo análogo a partir del texto, donde intervienen en forma decisiva los conocimientos previos y las actividades de inferencia que el lector realiza. Puede construirse a la par de que se ejecuta la representación textual (microestructural, macroestructural y superestructural del texto). Así, si la macroestructura representa la esencia del texto en código, digamos, lingüístico- textual, el modelo de la situación sería un “mundo creado para el texto” y su logro constituiría el nivel más complejo y quizá el más determinante para la comprensión del mismo.

2.3.3.1. Aspectos a medir en un examen de comprensión de lectura

Existen diversos aspectos a considerar en la construcción de exámenes de comprensión de lectura, los que se consideran en este trabajo son: los tipos de lectura, los tipos de textos, las estrategias de lectura de alto y bajo nivel y los niveles de comprensión. A continuación se hace una breve descripción de éstos.

2.3.2.1.1. Tipos de lectura

De acuerdo con García Jurado (2003), existen varios tipos de lectura y diferentes autores utilizan diversos nombres para un mismo tipo, aquí sólo revisaremos cuatro: **la lectura de familiarización, la de estudio, la de búsqueda y la de ojeada**. Cada tipo de lectura esta vinculada al objetivo que persigue el lector al leer una información dada, y por lo mismo cada uno requiere de estrategias de lectura específicas.

Lectura de Familiarización

Tiene el propósito de encontrar el tema general del texto, en éste tipo de lectura el texto se lee completo, pero a un ritmo rápido. El objetivo de esta lectura es obtener una noción general sobre el círculo de problemas que se tocan en dicho texto, así como de las vías para resolverlos. A partir de esta orientación se buscan los elementos léxicos, como son las palabras clave que limitan el tema (generalmente sustantivos) y los cognados, apoyándose en estos para relacionar los conceptos que se encuentran en forma de enunciados. Para este propósito se requieren elementos de cohesión (los referentes). El siguiente paso es relacionar los conceptos entre párrafos y bloques de información; para ello se utilizan los elementos de coherencia (conectores).

Lectura de Estudio

El lector trata de comprender con la máxima plenitud y precisión la información contenida en el texto y de interpretarla críticamente. El texto se lee completo, la lectura transcurre a un ritmo lento y va acompañada de la relectura de algunos puntos. El lector se orienta tanto hacia los elementos léxicos como estructurales del texto, analiza con detalle su contenido.

Se tiene un control mayor sobre la lectura, se localiza la información relevante y se elimina lo restante. Se comienza reconociendo las palabras clave; se ubican en el enunciado por su posición (función), se localiza el concepto eje y se extrae lo fundamental de los detalles de apoyo. Con este material se arman las ideas principales, los bloques y la idea central. Se termina el proceso redactando una síntesis.

Lectura de Búsqueda

Es aquella que nos permite localizar información que necesitamos para cumplir con los objetivos tales como investigar para elaborar un trabajo, complementar información para prepararnos para algún examen, recabar información para una exposición, entre otros. Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis, -acción que se lleva a cabo a lo largo del proceso- las hipótesis se confirman apoyándose en la lectura de familiarización. Cuando se localiza la información requerida (o parte de ella), se utiliza la lectura de estudio para extraer la información de interés. Ésta se sintetiza según el objetivo elegido por el lector al iniciar la lectura de búsqueda.

Lectura de ojeada

Es aquella que nos permite leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante contenida en éste. Esta lectura requiere tanto del conocimiento del empleo de las estrategias de lectura como del mejor momento para aplicarlas. También requiere de conocimiento previo del tema y de un buen manejo del código escrito.

Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis, éstas se confirman o rechazan conforme se avanza en la lectura. Se parte de

la lectura de familiarización, comenzando por el título y apoyándose en elementos tipográficos e iconográficos. En este tipo de lectura se lee en zigzag, el lector genera hipótesis que confirma rápidamente debido a su manejo de estrategias y el conocimiento del tema que está leyendo. Más que leer, barre el texto con los ojos, advirtiendo sólo aquella información que le es desconocida y saltando la información ya conocida. Debido a su conocimiento del código, el lector sólo lee parte de las palabras o frases y las completa por medio de inferencias. Esta lectura es la más compleja y no puede ser llevada a cabo por un lector novato.

Generalmente, un lector practica dos o tres tipos de lectura, que elige según el objetivo que se haya planteado al comenzar a leer; sin embargo, a veces las dificultades del texto mismo pueden modificar nuestro propósito inicial de lectura, al agilizar u obstaculizar el proceso. Por ello, se considera necesario hacer una breve revisión sobre la tipología de los textos más comunes.

2.3.2.2.2. Tipologías de textos

De acuerdo con García Jurado (2003) el texto es una unidad de comunicación, ya sea oral o escrita, bien estructurada sintáctica y semánticamente con una determinada intención y cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional.

Un texto se puede descomponer en las distintas partes que lo constituyen (capítulos, párrafos, oraciones) que pueden ser analizadas por medio del diferente tipo de estructura del texto: descriptivos, argumentativos, expositivos y narrativos.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002: 204-214), los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y

sentido. A dicha organización de las ideas contenidas en el texto, se le conoce como superestructura textual, aunque también se le suele denominar patrón o estructura de textos. Una superestructura se refiere, entonces, a la forma de organización del texto y no tanto al contenido (el cual tiene que ver directamente con la micro y la macroestructura).

En general, los autores de los textos además de preocuparse sobre cómo expresar adecuadamente las ideas que les interesa comunicar, utilizan distintas estrategias discursivas y cuidando aspectos como la coherencia temática, seleccionan y utilizan determinadas superestructuras para agrupar las ideas que desean expresar, con la intención de mejorar la lectura, la comprensión y el aprendizaje del lector.

Por su parte, cuando el lector se aproxima a un texto, atiende a los significados proporcionados por éste y usando sus conocimientos previos construye el texto base y el modelo de la situación. Pero también (y gracias a ello puede construir el texto base) procede identificando los aspectos y las claves organizativas o superestructurales que el autor del texto decidió seleccionar para comunicar sus ideas. Esta habilidad para detectar las claves de organización superestructural ha sido denominada por algunos autores como conocimiento o sensibilidad a la estructura del discurso oral o escrito, y se desarrolla en la medida en que vamos interactuando con los diferentes géneros y estructuras textuales.

Textos Expositivos

Los textos expositivos tienen como objetivo un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada, con el fin de transmitir la información, es común que se combine con otros tipos de textos.

El lector asume que la información es verdadera y actual; el autor expone su punto de vista de manera rápida desarrollando el texto de manera piramidal. Se utilizan estructuras oracionales de carácter explicativo que no dificultan la comprensión; es frecuente la aparición de aclaraciones que se intercalan entre comas, rayas, o paréntesis. El léxico es específico; los términos no son ambiguos y se usan según su valor denotativo.

Hay una prevalencia en el uso del tiempo verbal presente y es frecuente la aparición de estructuras pasivas. La descripción se emplea: en textos donde se enumera la naturaleza, partes y finalidad de un objeto, de un fenómeno o de determinados aparatos (Graesser y Goodman, 1985:145; Díaz Barriga y Hernández, 2002:209).

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002), en este tipo de textos encontramos diferentes tipos de estructuras, las más representativas son: la comparación y contraste, de causa-efecto, covariación, la aclaratoria, problema-solución.

La estructura comparativa permite señalar semejanzas y contrastes; la de secuencia exponer los hechos expuestos en orden; la de causa-efecto muestra como unas ideas (o hechos) derivan de otras; en la estructura deductiva, la idea fundamental se representa al comienzo del texto y la inductiva parte de la exposición de datos o ejemplos particulares para llegar a la idea general.

Textos narrativos

Graesser y Goodman (1985: 109-171) mencionan que los textos narrativos refieren hechos que les suceden a personajes en un lugar y en un tiempo

determinado. Los hechos relatados pueden ser reales (noticias de prensa, descubrimientos científicos o imaginarios, como los relatos literarios). El narrador puede ser externo o interno. El externo narra los hechos en tercera persona; es el más frecuente; puede ser omnisciente o no y puede situarse en cualquier punto de vista. El interno participa en la historia y narra los hechos en primera persona. Sólo puede situarse en su propio punto de vista. Puede ser narrador testigo-narra hechos que ha presenciado, pero en los que no ha intervenido directamente- o narrador-protagonista-narra en primera persona hechos que le han sucedido.

El tiempo puede ser externo, cuando el relato se sitúa en la época en la que sucede lo narrado, o interno cuando se ordenan cronológicamente los acontecimientos que aparecen en el relato. El registro es conversacional, generalmente se utilizan recursos retóricos como la sorpresa, la ironía, el suspenso.

Textos Descriptivos

Para García Jurado-Velarde (2003), este tipo de textos dan la impresión de ser una “pintura” hecha con palabras, de tal manera que provoca en el receptor la impresión de que mentalmente ve la realidad descrita.

El objeto o tema de la descripción puede ser cualquier elemento de la realidad: es posible describir realidades físicas (seres inanimados, personas, animales, ambientes, lugares, etc.), realidades abstractas (sentimientos, creencias, conceptos) o incluso procesos. Existen descripciones objetivas y subjetivas: Las objetivas tienen una finalidad

meramente informativa; en las subjetivas el emisor pretende transmitir su propia visión personal de lo descrito.

En la descripción científica o técnica se formulan objetivamente los elementos que caracterizan un objeto o un proceso (léxico denotativo, adjetivación definidora), precisión en la información (uso de tecnicismos) y claridad (estructura lógica de las observaciones) Este tipo de descripción aparece habitualmente en textos expositivos de carácter técnico, científico o histórico.

En el proceso descriptivo se distinguen cuatro pasos:

- 1) la observación del objeto,
- 2) la selección de los rasgos significativos,
- 3) la ordenación de los rasgos observados,
- 4) la expresión.

Textos Argumentativos

En este tipo de textos un autor mantiene determinados principios o ideas basándose en el razonamiento; se defienden principios o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos. La argumentación suele combinarse con la exposición o la descripción como el ensayo, los textos científicos, los jurídicos y en algunas modalidades de textos técnicos.

Los textos argumentativos se presentan en cuatro partes a saber:

- a) presentación o introducción
- b) exposición de la tesis
- c) cuerpo argumentativo
- d) conclusión

A continuación se presenta un cuadro que resume los tipos de textos, objetivo, intención comunicativa, patrones y elementos lingüísticos:

Tipos de estructura de texto	Descriptivos	Argumentativos	Expositivos	Narrativos
¿Qué son?	Describe el texto lo ¿Qué es algo?	Responde el texto a la pregunta ¿Por qué?	Dice el texto ¿Cómo hacer algo?	Dice el texto ¿Cuándo o en qué orden tienen lugar los sucesos o hechos relatados?
Intención comunicativa	Representan y sitúan objetos, refieren cómo son.	Expresan opiniones por medio del razonamiento.	Explican la naturaleza de las cosas.	Relatan hechos, acciones, acontecimientos.
Patrones	Novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes, diarios.	Artículos de opinión, crítica de prensa, ensayos.	Libros de texto y artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios.	Noticias periodísticas, novelas y cuentos, textos de historia, bibliografías, memorias.
Elementos lingüísticos	Uso de adjetivos, complementos nominales, predicados nominales, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas.	Elementos de razonamiento, conectores de adición, contraste, causalidad y condición.	Conectores de causa y efecto, de numeración, de propósito.	Predominancia de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar.

García Jurado, 2003.

2.3.2.1.3. Estrategias de lectura

Aebersold y Field (1997:15-16) definen a las estrategias de lectura, o también llamadas habilidades de lectura, como actividades mentales que los lectores utilizan para construir significado de un texto.

García Jurado (2003) y López (2000) coinciden en que existen dos diferentes tipos de estrategias de lectura: estrategias de bajo nivel y estrategias de alto nivel.

Las estrategias de bajo nivel son aquellas que permiten al alumno conocer y comprender tanto el sistema fonológico como la estructura de lengua meta, es decir, las que permiten realizar la parte operativa de la lectura, que consiste en localizar palabras clave, reconocer los elementos de sustitución, localizar la oración tópico y los detalles de apoyo.

Algunas de estas estrategias son:

- relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito;
- reconocer la correspondencia fonética, es decir distinguir sonidos de la lengua extranjera diferentes al español;
- reconocer patrones de acentuación;
- reconocer patrones de entonación;
- identificar elementos morfológicos;
- identificar elementos cohesivos;
- identificar elementos de coherencia;
- Identificar la oración tópico y los detalles de apoyo.

Las estrategias de alto nivel son aquellas que utilizan procesos cognitivos de mayor complejidad, para llevar a cabo procesos tales como: análisis, abstracción y síntesis. Durante la activación de estrategias de alto nivel se pueden realizar las siguientes tareas:

- inferir el significado de las palabras;
- distinguir ideas principales;
- llevar a cabo inferencias sobre el contenido del texto;
- hacer generalizaciones e hipótesis;
- identificar el argumento y seguir la secuencia;
- comparar y contrastar información;

- identificar relaciones de causalidad;
- discriminar información factual de la opinión;
- diferenciar la información principal de la secundaria;
- sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales);
- interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros).

2.3.2.3.1. Niveles de comprensión

García-Jurado (2003) afirma que los lectores van alcanzando distintos niveles de comprensión de acuerdo con su propia experiencia en su tránsito de novatos a expertos.

Los siguientes niveles de comprensión se alcanzan a partir de lo que se le enseña al alumno a través de estrategias, vocabulario, gramática, etc.

- Nivel fragmentario: el lector únicamente reconoce las unidades de la lengua, palabras y enunciados.
- Nivel global: el lector está en posibilidad de seleccionar palabras clave y oraciones temáticas para determinar el hilo conductor de la lectura.
- Nivel detallado: el lector construye ideas principales para formular la idea(s) central (les), dependiendo de la extensión del texto, es decir entiende claramente la estructura formal del texto y discrimina las ideas principales de las ideas secundarias o detalles de apoyo.
- Nivel crítico: el lector posee el manejo y el conocimiento del código de las estrategias de lectura necesarias para decidir cómo abordar una lectura y

qué estrategias utilizar, es decir cuenta con las herramientas para comprender a cabalidad el objetivo del mensaje del autor, además de valorar, expresar y asumir su posición como lector ante el contenido del texto.

2.4. ESPECIFICACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN EXAMEN

De acuerdo con Ebel (1991: 117-119) las especificaciones de un examen son la base de su construcción, ya que éstas guían el trabajo del diseñador, y pueden informar a los examinados sobre como prepararse y a su vez proporcionar documentación como evidencia para juzgar la validez de las calificaciones obtenidas.

Una vez que el propósito del examen ha sido establecido, el siguiente paso es el desarrollo de un plan de examen, en el que se describe el dominio de conocimiento, las habilidades que serán evaluadas, así como el tipo de reactivos a utilizar.

El propósito de una tabla de especificaciones es definir claramente el alcance y el énfasis de la prueba, y también relacionar los objetivos con su contenido. Esta tabla de especificaciones (*test blueprint*) resume: las áreas de contenido del examen en forma de columnas, a los tipos de habilidades en filas; y cada reactivo en celdas de la tabla respectivas; De tal forma que la ubicación de los elementos antes mencionados permita conocer la adecuación de los reactivos.

A continuación se mencionan algunas especificaciones para la construcción de un examen:

- a) tipos de reactivos de un examen;
- b) número total de reactivos;

- c) tipos de tareas para responder reactivos;
- d) número de tareas;
- e) descripción de áreas de contenido;
- f) número de reactivos de cada área;
- g) nivel de distribución de la dificultad de los reactivos;

Por otro lado Alderson, et al (1998:41) menciona que las especificaciones de un examen deberían incluir todos o la mayoría de los siguientes puntos:

- a) el propósito del examen;
- b) descripción del candidato;
- c) nivel de la prueba;
- d) marco teórico de referencia para el examen;
- e) descripción de curso o libro de texto utilizado;
- f) número de secciones;
- g) ponderación de cada sección (*weighting*);
- h) tareas a cumplir;
- i) tipos de texto;
- j) extensión de textos;
- k) destrezas y elementos lingüísticos a evaluar;
- l) tipos de tareas;
- m) instrucciones de las tareas a ejecutar para resolver el examen;
- n) criterios de evaluación;
- o) descripción a cerca de lo que pueden hacer los candidatos en el mundo real para cada nivel.

2.5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Cualquier instrumento de medición debe, necesariamente, reunir ciertas cualidades; tal vez los dos conceptos más importantes en la medición sean la confiabilidad y la validez.

La primera y más importante cuestión que se debe plantear con respecto a cualquier procedimiento de prueba se refiere a la validez, para lo que debemos contestar las siguientes preguntas: ¿Mide la prueba lo que deseamos medir?, ¿En que grado lo mide?

Henning (1987: 89) define la validez como:

La validez se refiere en general a la adecuación de una prueba de cualquiera de sus secciones como medida de lo que se supone que mide. Una prueba es válida en tanto que evalúa lo que se supone que evalúa. De aquí se desprende que el término *válida*, cuando se utiliza para describir una prueba, debería ir acompañado de la preposición para. Cualquier prueba puede ser válida para unos objetivos y no para otros.

La validez puede establecerse de distintas maneras, lo que lleva a la mayoría de los autores que tratan el tema a hablar de distintos tipos de validez. Debemos señalar que estos tipos en realidad son distintos métodos de evaluar la validez.

Alderson (1998), clasifica a la validez en:

Validez interna	Validez externa
Validez aparente, de contenido, y de respuesta.	Validez concurrente y predictiva.

La validez interna se refiere a los estudios sobre el contenido que se ha observado en una prueba y el efecto comprobado de la misma. Hay varios tipos de validez interna.

La validez externa hace referencia a los estudios que comparan los resultados de los estudiantes en una prueba con la habilidad que se ha podido comprobar desde afuera. La validez externa a menudo se llama validez de criterio porque las calificaciones de los examinados se comparan con otras medidas de su habilidad referentes a un criterio.

La validez **aparente** (*face validity*) se refiere a la aceptación pública de una prueba, en esencia implica una opinión intuitiva sobre el contenido; y la **validez de contenido** (*content validity*) concierne a la representatividad o a la adecuación del contenido; este tipo de validez requiere de la recogida de opiniones de expertos; mientras que la validez **de respuesta** (*response validity*) se refiere a la creciente gama de técnicas cualitativas mediante las que se pide a los examinados información sobre cómo responden los reactivos de una prueba.

La validez **predictiva** (*predictive validity*) supone la comparación de las notas de una prueba con otra medida sobre los mismos candidatos, tomada un tiempo después de la administración de la prueba, este tipo de validación es muy común en las pruebas de dominio: se pretende que las pruebas puedan medir la calidad de la actuación de un candidato en el futuro. Por otro lado, la validez **concurrente** (*concurrent validity*) implica la comparación de los resultados de la prueba con otra medida de los mismos examinados, recogida aproximadamente al mismo tiempo de la prueba. Esta otra medida pueden ser los resultados de una versión paralela de la misma prueba o de otra prueba, o de la autoevaluación de los candidatos sobre sus habilidades lingüísticas, o las puntuaciones dadas por los profesores, los especialistas en la materia u otros informadores. Esta medida debe ser expresada numéricamente (como sucede, por ejemplo, con las escalas de puntuación), y no debe estar relacionada con la prueba en sí.

CONFIABILIDAD (RELIABILITY)

La confiabilidad es la medida en que los resultados de una prueba son fiables; si los examinados volvieran a responder la misma prueba ¿Obtendrían el mismo resultado?

La confiabilidad puede definirse como el grado de consistencia entre dos medidas de una misma cosa; Existen varias formas de medir la confiabilidad de las pruebas objetivas.

De acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (1998: 87-88), la forma más clásica es administrar la prueba a un grupo de alumnos y volverla a administrar al mismo grupo inmediatamente después. El supuesto es que los alumnos no habrán aprendido nada durante el intervalo, y que si la prueba es perfectamente confiable obtendrán la misma nota en la primera y en la segunda administración. Este procedimiento se llama fiabilidad *test-retest*.

Otra forma de ver la confiabilidad de una prueba es utilizar el método de fiabilidad paralela, que propone comparar las notas de dos pruebas similares (paralelas).

Puesto que los procedimientos anteriormente descritos son largos y poco satisfactorios, es más conveniente administrar la prueba una sola vez y medir lo que se llama consistencia interna (*inter-item consistency*).

Una forma de hacer esto es simular el método de pruebas paralelas utilizando el método de las dos mitades (*split half reliability index*). Este método supone dividir la prueba en dos tratando estas dos mitades como si fueran versiones paralelas y estableciendo correlaciones entre las mitades, cuanto más allá sea la correlación entre las mitades, más allá será la confiabilidad.

2.6. DEFINICIÓN DE REACTIVO

De acuerdo con Osterlind (1998:17) aprender sobre reactivos de exámenes significa, comprender qué son y su propósito, a fin de familiarizarse con sus características.

Alderson, Clapham y Wall (1998:44) plantean que un reactivo de examen constituye **un método** para provocar una actuación o un enunciado, junto con un sistema por medio del cual tal actuación o enunciado pueda ser juzgado; de tal manera que el objetivo de los reactivos de una prueba pretende que los estudiantes lleven a cabo tareas e interpreten datos que produzcan productos que serán considerados como demostraciones de una habilidad.

De acuerdo con Carreño (s/f) un reactivo es **el planteamiento de una situación que requiere solución**, que propone acciones o suscita reacciones que se traducen en respuestas, de cuyo grado de acierto es posible hacer un diagnóstico sobre los alcances del aprendizaje.

La elaboración de un reactivo es muy similar a la elaboración de un ejercicio escolar; sin embargo, la principal diferencia entre ambos es la ayuda que reciben los alumnos durante los ejercicios en clase; ya que los reactivos de un examen deben ser claros, auto explicativos, válidos y confiables, las instrucciones simples y precisas; los ejercicios generalmente no lo son. Alderson, et al (1988: 44-45).

2.6.1. CLASIFICACIÓN DE REACTIVOS

Alderson, et al (1998:45) señalan que los reactivos no deben ser llamados preguntas, ya que un reactivo puede asumir varios formatos no necesariamente de interrogación.

El formato de un examen es simplemente su diseño y presentación; por lo que existen varios tipos de formatos de reactivos, que difieren por el tipo de:

a) presentación;

b) respuesta.

Tenbrink (1999:149-151) plantea dos preguntas para seleccionar reactivos adecuados a los objetivos de un examen

¿Qué se debe preguntar?

¿Cómo se debe preguntar?

La primera pregunta va dirigida al contenido del examen para poder decidir el nivel de conocimientos que se está evaluando.

La segunda pregunta se refiere al tipo de respuesta que se desea obtener. Las respuestas escritas se pueden clasificar en tres categorías: **respuestas en escala, abiertas y de opción múltiple.**

En el siguiente cuadro se muestra la clasificación de los tipos de respuestas escritas.

<p>Tenbrink (1999) Respuestas de opción múltiple</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Osterlind (1988) Respuestas seleccionada (<i>selected response</i>)</p> <p>Se proporcionan opciones dentro de las cuales una es la correcta, por ejemplo los reactivos de opción múltiple, falso-verdadero.</p>
<p>Respuestas abiertas</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Respuestas construidas (<i>constructed-response</i>)</p> <p>El examinado responde a una respuesta construida cuando es él quien proporciona la información que responde correctamente a cada reactivo.</p>
<p>Respuestas en escala</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>El examinado indica su respuesta (una valoración) en una lista de control o escala que evalúan una ejecución dada.</p>	

Osterlind (1998:54-56) clasifica los reactivos de un examen de acuerdo con su **función** en:

- a) reactivos de dominio (*mastery items*),
- b) reactivos de poder (*power items*),
- c) reactivos de velocidad (*speed items*),
- d) reactivos de variable independiente (*independent variable items*).

Los reactivos de dominio (*mastery items*) miden lo esencial que los examinados deben saber. Este tipo de reactivos se implementan en exámenes de certificación; mientras que los reactivos de poder (*power items*) miden lo que típicamente los examinados se espera que sepan, el contenido de estos reactivos se presenta dependiendo de la dificultad que ofrece el contexto del examen. Los exámenes de logro típicamente contienen reactivos de poder.

Los reactivos de velocidad (*speed items*) consideran conceptos y habilidades complejos; en este contexto, la velocidad se refiere a responder los reactivos en base a una teoría de inteligencia que postula que la habilidad intelectual está correlacionada con la velocidad con la que las personas procesan mentalmente la información, de hecho se relacionan con el grado de pericia. (Jensen: 1990).

Reactivos de variable independiente (*independent variable items*) son diseñados para medir el logro en alguna área en la que existen variables.

Otros autores como Alderson (1995), Tenbrink (1999), Mehrens y Lehmann (1982), y Carreño (s/f), categorizan los reactivos de acuerdo con **el método de puntuación**: Pruebas objetivas, pruebas subjetivas.

En cuanto a las pruebas objetivas, los reactivos que las integran deben tener como característica común la de incluir respuestas muy concretas, que no dejen lugar a duda respecto a su corrección y, para esto, los reactivos se traducen

en fórmulas “cerradas” (ofreciendo situaciones previamente estructuradas), en las que el examinado sólo tiene que escoger o señalar la respuesta o restringir con elementos muy precisos el planteamiento que se le hace, sin oportunidad ni libertad para elaborar respuestas de expresión complicada. Entre estos tipos de reactivos se encuentran:

- a) respuesta simple o breve;
- b) respuesta alterna/ sí-no/ falso-verdadero;
- c) jerarquización / ordenamiento;
- d) apareamiento/ correspondencia /casamiento;
- e) localización/ identificación;
- f) opción múltiple; y
- g) multireactivos.

A continuación se hará una breve descripción de los tipos de reactivos antes mencionados.

2.6.2. Reactivos de pruebas objetivas

Mehrens (1982: 255) menciona que el **reactivo de respuesta corta** o breve se caracteriza por el establecimiento de una proposición incompleta o una interrogante que espera que el examinado complete o responda con una frase específica, símbolo, dato, etc. Se reconoce fácilmente por la presencia de uno o varios espacios en blanco, en los que el estudiante debe anotar su respuesta. Las tres variedades más comunes del formato de respuesta corta son:

- a) La **pregunta**: el ítem se presenta como una pregunta directa;
- b) La **complementación**: se requiere determinar una oración incompleta;

c) La **asociación**: utiliza elementos que el examinado debe asociar (Mehrens,1982: 255).

Carreño (s/f) ofrece algunas recomendaciones específicas para la elaboración y empleo de estos reactivos son las siguientes:

- Reducirse al ámbito estrictamente informativo de los contenidos y, aún en este ámbito, a la información esencial.
- Incorporar en su planteamiento expresiones e instrucciones precisas que no dejen lugar a multiplicidad en la interpretación de la respuesta que se espera.
- En caso de esperarse varias respuestas parciales, indicar cuántas son y señalar los espacios en que han de ser asentadas.

Para Tenbrink (1999: 318), **el ensayo de respuesta restringida** permite al alumno aportar toda la información que pueda recordar de memoria, pero como la respuesta es restringida no resulta muy apropiada para medir resultados de aprendizaje como los que se requieren en una solución creativa de problemas, el desarrollo de un argumento o la defensa de una posición. El ensayo de respuesta se circunscribe a la memorización de hechos, la enumeración de acontecimientos o el recuerdo de pasos a seguir en un procedimiento concreto. Este tipo de ítems se pueden construir fácil y rápidamente.

Tenbrink (1999: 318), comenta que los **reactivos de ensayo de respuesta extensa** no se pueden calificar objetivamente, pero permiten al alumno una gran amplitud en su respuesta, por lo que puede demostrar su capacidad creativa, capacidad para organizar y presentar ideas originales o su capacidad de defender una posición.

Para Carreño (s/n) **los reactivos de respuesta alterna (falso-verdadero/ sí/no)** se caracterizan por limitar las respuestas la elección de dos opciones o alternativas para calificar una aseveración o enunciado. En ocasiones el examinador agrega datos al reactivo con objeto de facilitar la comprensión del alumno (dando mayor número de pistas que conduzcan al acierto) o difícil (multiplicando el número de elementos que hay que considerar para decidir sobre la veracidad o falsedad de la aseveración), lo que al final conduce al examinado a utilizar su capacidad de análisis e interpretación, por encima de sus conocimientos reales.

Algunas recomendaciones específicas para la elaboración y empleo de estos reactivos son:

- redactar las proposiciones o aseveraciones en términos afirmativos;
- suprimir los datos accesorios ajenos al aprendizaje que se deba corroborar;
- evitar enunciados que expresen verdades o falsedades a medias o aproximaciones a la verdad;
- informar detenidamente sobre la forma en que se cuantificarán los resultados;
- incluir suficientes reactivos de diversos tipos que den al examinado oportunidad de manifestar su aprendizaje en distintas formas;
- proponer un número similar de cuestiones falsas o verdaderas, combinadas al azar;
- evitar las palabras que sugieran falsedad o veracidad, tales como generalmente, algunos, debe, siempre, nunca, ninguna.

Según Carreño (s/f) los **reactivos de jerarquización/ordenamiento** se caracterizan por ofrecer al examinado una lista de elementos o datos para ordenarlos específicamente de acuerdo con el criterio que se indica en las instrucciones (cronológico, lógico, evolutivo, por rangos, etc.).

No existen normas para regular el número de elementos o datos a ordenar, y sugiere no emplear menos de cinco, ni más de diez cuestiones. Este tipo de reactivo se recomienda cuando los contenidos se desprenden de un objetivo de aprendizaje en el que la conducta esperada en el estudiante sea de discriminación, ordenamiento, establecimiento de secuencia u otra operación similar.

Para Carreño (s/f) los **reactivos de apareamiento/correspondencia/correlación** se caracterizan por pedir el establecimiento de relaciones entre elementos de dos grupos o series.

Una variante de los reactivos de correlación consiste en proponer elementos no vinculados uno a uno entre las series, sino que una de ellas contiene factores, datos o elementos comunes a varios elementos de la otra serie. Al emplear esta variante, que equivale a clasificar o esquematizar de acuerdo con ciertos patrones, conviene asegurarse de que tal clasificación se verifique sobre un mínimo de cuatro elementos o factores de clasificación a fin de reducir las probabilidades de aciertos por azar.

Otra variante de los reactivos de apareamiento consiste en pedir la asociación de datos con conceptos o juicios de expresión resumida.

Algunas recomendaciones específicas para la elaboración y empleo de estos reactivos son las siguientes:

- En la columna donde deben buscarse las alternativas de relación es conveniente incluir de uno a tres elementos, además de los estrictamente correspondientes a fin de evitar que la última o últimas relaciones se establezcan por eliminación de las opciones ya resueltas. Los elementos incorporados (distractores) se deben de combinar con los de asociación correcta y guardar afinidad con éstos en cuanto a su naturaleza, no obstante su falta de correlación con las opciones del reactivo.
- Asegurarse de que todos los elementos de la columna en la que se deben anotar las respuestas, tengan un solo elemento asociado correcto y en la columna o serie de comparación.
- Incluir en cada grupo o lista un mínimo de cinco relaciones y un máximo de 12 (sin incluir los elementos distractores).
- Formar de tres a cuatro pares de series como máximo en una prueba, en caso de haber material suficiente.
- Construir grupos en que los elementos y relaciones sean en cada uno, del mismo tipo y naturaleza.

Los reactivos de localización / identificación se caracterizan por contener una serie de indicaciones, referidas a conductas que han de verificarse sobre un material esquemático o gráfico, que es parte del mismo reactivo (mapas, diagramas, representaciones topográficas, cuadros sinópticos, ilustraciones, modelos, etc.).

La incorporación de este tipo de reactivos puede presentar algunos inconvenientes como son el espacio, la asignación de puntos o cuantificaciones del aprendizaje representado por la cantidad de aciertos.

Esta modalidad en los reactivos resulta idónea para constatar el aprendizaje en relación con los objetivos en los que la conducta especificada corresponde a tareas de ubicación, localización, señalamiento de tareas, puntos o sitios, etc.

Algunas recomendaciones específicas sugeridas por Leyva (s/f) para la elaboración y empleo de estos reactivos son las siguientes:

- Limitar su uso a la exploración del logro de aquellos objetivos en los que la conducta especificada consiste precisamente en localizar e identificar sobre una porción de la realidad susceptible de representación gráfica.
- Incluir las instrucciones, los datos (nombre, descripción funcional, etc.) necesarios para identificar en su conjunto lo ilustrado o esquematizado (sobre todo tratándose de diagramas y otras representaciones simbólicas).
- Cuidar que el material gráfico representado por la medición de los aprendizajes sea igual o muy similar al empleado en las experiencias de aprendizaje, a menos que la propia identificación o manejo de las diferencias forme parte de los aprendizajes planteados en el objetivo.

De acuerdo con Leyva (s/f) **los reactivos de opción múltiple** están constituidos por un enunciado incompleto o una pregunta (cuerpo del reactivo) y varias respuestas o distractores (opciones o alternativas), entre las que una sola responde correctamente al enunciado o pregunta inicial.

La construcción de pruebas objetivas con reactivos de opción múltiple se recomienda principalmente para la evaluación sumativa, ya que nos permite hacer

un muestreo más representativo de los contenidos y procesos que se deben evaluar al final de un curso o de un período determinado.

A continuación, se presentan algunas ventajas de las pruebas conformadas por reactivos de opción múltiple:

- a) se pueden adaptar fácilmente a los resultados de aprendizajes específicos;
- b) permiten un muestreo más adecuado del dominio a evaluar;
- c) se pueden calificar rápida y objetivamente;
- d) son más sencillas de aplicar;
- e) poseen una sola respuesta correcta.

Leyva (s/f) hace algunas recomendaciones para la elaboración y empleo de estos reactivos:

En cuanto a su escritura:

- a) El lenguaje usado en la redacción del reactivo debe ser apropiado para la materia que cubre, particularmente en lo que se refiere al vocabulario técnico.
- b) Debe redactarse con sencillez y corrección. El reactivo no debe medir habilidad para comprender estructuras gramaticales complejas, excepto cuando se está midiendo esta habilidad en particular.
- c) Evitar errores gramaticales: de puntuación y de ortografía, así como abreviaturas.
- d) Evitar el uso complicado de gerundios, participios, artículos y preposiciones.
- e) Emplear conceptos conocidos en lugar de sinónimos o vocabulario rebuscado.
- f) Si los artículos o preposiciones que acompañan a los sustantivos son iguales para todas las opciones, deben formar parte de la base.

- g) Tomar en cuenta el tiempo de lectura por reactivo, utilice la información necesaria pero suficiente, para minimizar el tiempo.
- h) Evitar elaborar reactivos que evalúen sólo el sentido común del sustentante; tome en cuenta el nivel escolar y el de maduración de los examinados.

En cuanto al contenido:

- a) Elaborar reactivos con base en los aprendizajes importantes y significativos de la asignatura.
- b) Evitar aumentar la dificultad eligiendo estímulos oscuros y menos significativos de conocimiento.
- c) Incluir una sola idea al elaborar el reactivo. Evitar evaluar conceptos de manera textual.
- d) Evitar evaluar contenidos intrascendentes o triviales. No emplear preguntas capciosas.
- e) Los reactivos que evalúan comprensión siempre deben ser originales para evitar respuestas aprendidas de memoria.
- f) En la mayoría de los casos el problema debe ser sólo material relevante a su solución. Esta regla no rige aquellos estímulos en que se requiere determinar si el que responde puede evaluar la relevancia de ciertos datos.

Indicaciones para elaborar la base:

- a) Cada reactivo debe presentar, por sí mismo, un problema que al ser resuelto permita demostrar que se ha alcanzado el objetivo determinado.
- b) Incluir todos los elementos estrictamente necesarios para comprender el sentido correcto de la base del reactivo, de tal manera que sin leer las opciones tenga sentido propio.

- c) Los estímulos deben ser independientes unos de otros, sin que la información contenida en uno sugiera la solución de otro;
- d) Elaborar un esquema de indagación y no sólo una palabra o frase;
- e) Cuidar que la redacción sea precisa y adecuada;
- f) No sobrecargar el enunciado con material no pertinente;
- g) Evitar términos que confundan o den claves de la respuesta correcta;
- h) Evitar que una pregunta ayude a responder otra;
- i) Redactar el enunciado en forma afirmativa siempre que sea posible.

En las indicaciones para elaborar las opciones sólo una opción debe ser correcta, pues ésta debe ser incuestionable (Por lo menos dos personas deberán revisar el reactivo para determinar si la solución correcta es clara); los distractores deben ser plausibles, ser congruentes con el campo semántico de la base y tener concordancia gramatical para guardar entre sí un equilibrio coherente en su aspecto gramatical: sintaxis, género, número, tiempo verbal, etc; se debe evitar repetir el material en cada opción e incluir el contenido común en la base; no debe repetirse ninguna opción ni con sinónimos; deben presentar la misma extensión; se debe evitar que una opción ayude a elegir la opción correcta, por indicios gramaticales o plausibles; las opciones deben presentarse al azar, amenos que se requiera respetar un orden cronológico o numérico; no se deben utilizar en las opciones frases como "TODAS LAS ANTERIORES", "-NINGUNA DE LAS ANTERIORES", "NO SÉ", etc, que sólo representan la incapacidad de pensar en otras posibilidades; se deben evitar las formas negativas (NO; EXCEPTO) o las absolutas (NUNCA; SIEMPRE; COMPLETAMENTE; TOTALMENTE); se deben utilizar distractores verosímiles pero incorrectos, evitando frases inadecuadas, ridículas o humorísticas y no repita palabras de enunciado ente las opciones.

Carreño (s/f) menciona que **el multireactivo** es una variedad de reactivo, constituida por una estructura compleja que agrupa varios reactivos. En este tipo de formato se puede evaluar de forma integrada, una variedad de conocimientos y habilidades cognoscitivas. Puede ser de base teórica y metodológica y de distinto nivel taxonómico. Este formato se recomienda para plantear un problema o describir un contexto y con base en él elaborar una serie de reactivos. Su construcción debe presentar consistencia y claridad en el problema presentado en la base y en las preguntas que se desprenden de él.

En la elaboración de multireactivos, a de cuidarse que el material ofrecido contenga en principio por lo menos todos los datos requeridos para contestar los reactivos posteriores.

Para Leyva (s/f) la multiplicación de datos o elementos proporcionados tienen la función de corroborar el logro de dichos objetivos; Lo inadecuado consiste en incorporar más datos de los indispensables, con el único fin de aumentar el grado de dificultad de los reactivos. El mutireactivo bien elaborado puede llevarnos a la medición de aprendizajes de nivel elevado, que presenta un material originalmente complejo que requiere interpretación correcta global.

2.6.3. Características de un buen reactivo

De acuerdo con Carreño (s/f) un buen reactivo debe tener las siguientes características:

- Corresponder en contenido al objetivo de aprendizaje para el que fue elaborado.
- Corresponder en tipo y procedimiento de solución al aprendizaje o aprendizajes del objetivo.

- Ser claro, preciso y delimitado.
- Estar exento de trampas, segundas intenciones o pretensiones capciosas.
- Estar exento de “tips”, claves o pistas que lleven a la respuesta correcta.
- Ser independiente, en el sentido de que su solución no depende de las respuestas de otros reactivos.
- Utilizar vocabulario y formas sintácticas que los examinados no tienen problemas para comprender, buscando la exposición más breve.
- Tener un grado de dificultad acorde con el criterio de logro del aprendizaje que se espera.
- Exigir una respuesta que permitan al examinador deslindar si el objetivo de referencia o los aprendizajes correspondientes se han logrado o no.

En el presente capítulo se revisaron aspectos teóricos pertinentes al proceso de evaluación, como son las diferencias entre medir y evaluar, los tipos más representativos tanto de formas de evaluar así como de elaboración de exámenes. También se exploró el tema de la correcta construcción de un examen; los aspectos relacionados con la elaboración de reactivos, su validez y su confiabilidad y los diferentes tipos de reactivos. Se abundó en los aspectos relacionados con el tema de este trabajo de investigación, la construcción de exámenes de comprensión de lectura y los aspectos pertinentes a evaluar en un examen de certificación.

En el siguiente capítulo se hará una propuesta de examen de certificación de comprensión de lectura en inglés, donde se introducirá el tema revisando los aspectos teóricos que fundamentan dicha propuesta, seguidas del examen de certificación y las formas de aplicación y corrección del mismo.

CAPÍTULO 3

3. EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la evaluación es un tema amplio, complejo y necesario, en el campo de la enseñanza-aprendizaje, pues pueden evaluarse aprendizajes, programas, objetivos, aspectos institucionales, y habilidades adquiridas por los alumnos a lo largo de sus cursos. Así la evaluación es un proceso que pondera las habilidades y conocimientos del alumno; por lo que se debe basar en datos apoyados en criterios o juicios.

La evaluación en el examen de certificación de comprensión de lectura para los alumnos del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla es cuantitativa y tiene un propósito sumativo o final; su función está orientada a determinar el grado de alcance de los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto.

Dicho examen de certificación, o de habilidad (*proficiency*), de comprensión de lectura permite determinar la habilidad de comprensión de textos en inglés, de los alumnos del ITTLA, y la forma de aplicar sus conocimientos en tareas o situaciones específicas.

La comprensión de lectura; de acuerdo a Díaz-Barriga, Hernández (2002) implica construir significado y es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que comprende la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado para poder medir los diferentes tipos de

lectura a través de las habilidades utilizadas por el alumno para poder responder el examen.

3.1. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN EXAMEN DE CERTIFICACIÓN

En la construcción del examen de requisito del ITTLA se tomarán en cuenta los niveles de comprensión de un texto: el nivel de comprensión global se medirá a partir de la localización de palabras clave, la comprensión detallada exigirá del alumno la habilidad para separar la información fundamental de la secundaria, el nivel de comprensión crítica presupone la habilidad de comprender el objetivo del mensaje discursivo, valorar el contenido del mensaje y la actitud del hablante/escritor.

Este examen constará de un texto expositivo en inglés, de dificultad estructural media y de mediana longitud. El texto deberá tener el nivel de dificultad correspondiente a las exigencias del nivel intermedio de inglés que los alumnos del ITTLA deben poseer para poder presentar el examen de certificación de comprensión de lectura.

Cabe mencionar que el examen de certificación pretende evaluar la comprensión de lectura utilizando reactivos objetivos enfatizando el contenido del reactivo no el formato; estos permitirán ver si el alumno adquirió la habilidad o estrategia que se pretende medir.

En el siguiente apartado se mencionaran los tipos de estrategias de lectura a evaluar.

3.2 REVISIÓN Y ELECCIÓN DE LOS ELEMENTOS A EVALUAR

El objetivo del presente trabajo es elaborar un examen de comprensión de lectura que mida la habilidad de los alumnos para comprender de manera eficiente los conceptos contenidos en un texto en inglés de tipo expositivo.

Para alcanzar el objetivo anterior el alumno utilizará tanto las estrategias de bajo nivel; (parte operativa de la lectura), como las de alto nivel, (procesamiento mental de la información).

Dentro de las estrategias de bajo nivel, se contemplarán aquellas dirigidas a la comprensión del material lingüístico del texto.

Existen diversas estrategias de bajo nivel, pero se consideraran aquellas habilidades que el alumno del ITTLA requiere; como son: identificar los elementos de cohesión; comprender las palabras que expresan los nexos entre los enunciados del texto (conectores); reconocimiento de la distribución oracional del enunciado.

Las habilidades de comprensión del contenido del texto (habilidades de procesamiento del sentido de la información que presuponen la extracción de la información factual dada en el texto y su interpretación) se enmarcan dentro de las estrategias de alto nivel.

Las estrategias de alto nivel utilizadas para la elaboración del instrumento de certificación corresponden a la identificación del tema general, localización de palabras clave, establecimiento de las ideas principales y las ideas secundarias, identificación de relaciones de causalidad, discriminación de información factual, reconocimiento de las relaciones temporales, interpretación de información.

La comprensión de lectura es un proceso complejo, sin embargo existen habilidades que nos permiten monitorear la comprensión a través de estrategias de lectura, pues éstas son fundamentales para que el lector pueda procesar adecuadamente la información.

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se presenta el examen de requisito del ITTLA elaborado para certificar la capacidad de comprensión de textos en inglés de esta institución.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DEL INSTRUMENTO

En el examen de certificación de comprensión de lectura se utilizará un texto expositivo, en inglés, sobre un tema de historia, de aproximadamente dos cuartillas. El texto gira alrededor del tema de la cultura maya, éste fue extraído de *National Geographic* (1974); esta revista es divulgación general y su redacción y contenido es muy cuidado, lo que garantiza que el material de lectura es fidedigno, confiable y de alta calidad. El texto lleva por título "The children of time". Se eligió este texto porque aporta información pertinente a la cultura general de los alumnos, lo que permite aplicarlo a cualquier licenciatura, sin importar el dominio específico de ésta.

Durante su formación profesional los alumnos del ITTLA leen textos académicos y de cultura general, por lo tanto el tema del examen de certificación puede representar cualquiera de estos rangos; Hughes comenta (1991: 116-120), el tema del texto debe estar relacionado, de preferencia, con las áreas de interés de los sujetos a quienes se dirige el instrumento y este debe poseer una extensión adecuada al objetivo a medir.

A continuación se presenta el examen de certificación de comprensión de lectura:

EXAMEN DE CERTIFICACIÓN
DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
PARA LOS ALUMNOS DEL
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE
TLALNEPANTLA

EXAMEN DE CERTIFICACIÓN EN INGLÉS

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que le siguen, o llena los espacios, eligiendo la respuesta correcta de acuerdo a la información de texto.

THE MAYA CHILDREN OF TIME

- I. Scholars call them Maya. They were known by other names, and many are now lost. For some fifteen centuries they flourished in the grimly inhospitable reaches of Middle America, and between A. D. 250 and 900 they shaped a magnificent civilization of soaring pyramids and splendid places. This Classic Period ended in a sudden collapse. Cities were abandoned; the population declined drastically; jungle soon shrouded the mighty monuments.
- II. During Europe's Dark Ages, the Maya practiced astronomy so precise. Their ancient **calendar** was accurate as the one we employ today; they plotted the courses of celestial bodies and, to the awe of the faithful, their priests predicted both solar and lunar eclipses. They calculated the path of Venus –an elusive planet that is by turns morning and evening star- with an error of only 14 seconds a year. The Maya originated a complex system of writing and pioneered the mathematical concept of zero.
- III. In the middle of their power, Maya city states stretched from Mexico into Belize and Honduras. Copán, Tikal, Chichén Itzá, Palenque dominated busy trade routes where jade, salt, cacao, and pottery passed from center to center. Maya temples rose in the high, cool mountains of the south in the torrid lowlands of Guatemala's Petén and throughout the Yucatán Peninsula's sere plain. For almost seven centuries, Middle America knew the splendor of Maya culture.
- IV. Finally there remain the Maya themselves. Their blood diluted, their past forgotten, they manage to survive in scattered villages. Some still observe the customs –speaking the old languages, serving the old gods, following the ancient calendar, living in the slow, soothing rhythm of their distant forebears.
- V. At least **one** element during the Classic Age lent unity to the Maya world-religion. From earliest times the Maya displayed a preoccupation with divine forces. **Their** great ceremonial centers such as Tikal and Palenque were- for people who had to cut every stone without the benefit of metal tools- monumental acts of faith.
- VI. The Maya pantheon included innumerable gods, in varied manifestations. Possibly the greatest was Itzamná, the Lord of Life, generally portrayed as an elderly sage. Ah Kin, the Sun God, presided over the day, and Ah Puch reigned in the Land of the Dead, Chac, God of Rain, rose to pre-eminence each springtime; if the rains came late, crops failed and famine stalked the land. Later, Kukulcan –the Maya manifestation of the central Mexican deity, Quetzalcóatl- gained a kind of primacy in the form of a feathered serpent.
- VII. To function benevolently, the gods required human blood. The Maya sacrificed accordingly. Prisoners of war, perhaps individuals levied from the peasantry,

or even some devout volunteers sated the divine appetites. Climaxing an elaborate ceremony, a priest ripped open the victim's breast with an obsidian knife and tore out the still-beating heart.

VIII. Human sacrifice outraged the Spaniards, and **they** smashed idols, burned sacred books, tore down pyramids, and used the stones to erect churches. Caught between torch and sword, the Indians converted. But after four centuries of imposed Christianity, the Maya have not forsaken the ancient deities. All has gone now. Overhead the constellations still wheel in their changeless patterns. But new men in new countries with new instruments now track their progress. Chichén Itza lies empty in the silver moonlight.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA
CENTRO DE IDIOMAS
EXAMEN DE CERTIFICACIÓN

NOMBRE _____
NO. DE CONTROL _____
FECHA _____

1. Llena, cada casilla utilizando de los números del 1 al 7, la opción correcta, de acuerdo con la información contenida en la segunda oración del párrafo I:

1a) ¿Quién o quiénes?	1b) ¿Qué hizo/hicieron?	1c) ¿A quién/quienes?	1d) ¿Cuándo?	1e) ¿A dónde?

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. For some fifteen centuries | 5. Between A.D 250 and 900 |
| 2. A magnificent civilization | 6. Middle America |
| 3. Flourished | 7. Mayas |
| 4. Shaped | |

2. De los siguientes párrafos, elige la opción que mejor señale las palabras clave del párrafo. Las palabras clave están en negritas.

- a) Scholars call them **Maya**. They were known by other **names**, and many are now lost. For some fifteen centuries **they flourished** in the grimly inhospitable reaches of Middle America, and between A. D. 250 and 900 **they shaped** a magnificent civilization of soaring pyramids and splendid places. **This** Classic Period ended in a sudden collapse. Cities were abandoned; the population declined drastically; jungle soon shrouded the mighty monuments.
- b) Scholars call them Maya. **They** were known by other names, and many are now lost. For some **fifteen centuries** they flourished in the grimly inhospitable reaches of Middle America, and between A. D. 250 and 900 they shaped **a magnificent civilization** of soaring pyramids and splendid places. This **Classic Period ended** in a sudden collapse. Cities were abandoned; **the population** declined drastically; jungle soon shrouded the mighty monuments.
- c) **Scholars call them Maya. They were known by other names, and many are now lost.** For some fifteen centuries they flourished in the grimly inhospitable reaches of Middle America, and between A. D. 250 and 900 they shaped a magnificent civilization of soaring pyramids and splendid places. This Classic Period ended in a sudden collapse. Cities were abandoned; **the population declined drastically; jungle soon shrouded the mighty monuments.**

3. ¿Cuál de las siguientes oraciones del párrafo II depende de las otras oraciones?

- a) During Europe's Dark Ages, the Maya practiced astronomy so precise.
b) Their ancient calendar was accurate as the one we employ today.
c) To the awe of the faithful.
d) The Maya originated a complex system of writing and pioneered the mathematical concept of zero.

4. Elige la opción que mejor representa el contenido del párrafo II.

- a) Los Mayas aportaron su conocimiento astronómico para el curso de Venus.

- b) La precisión del calendario sentó las bases de la astronomía de nuestros días.
- c) Los Mayas utilizaron sus conocimientos astronómicos para sus propósitos religiosos.

5. ¿Qué hizo que los Mayas se expandieron hasta Centro América?

- a) El clima cálido les agradaba.
- b) Los pueblos de Centro América.
- c) Nuevas rutas comerciales.
- d) Los templos debían construirse en zonas altas.

6. ¿Por qué los Mayas permanecen por sí mismos?

- a) Se han agrupado.
- b) Viven en lugares distantes.
- c) Conservan sus tradiciones.
- d) Olvidaron su pasado.

7. Elige la opción que mejor resume las ideas expuestas en los párrafos V, VI, VII.

- a) Las innumerables manifestaciones de los dioses requerían de sacrificios para ser benevolentes con el pueblo maya.
- b) Los Mayas poseían centros ceremoniales como Tikal y Palenque, así como diversos dioses tales como Itzamná, el dios de la vida, Ah Kin, el dios del sol, o Chac, el dios de la lluvia.
- c) La religión jugó un papel preponderante para tener unido y controlado al pueblo maya.

8. Elige la opción que mejor represente los conceptos contenidos en el texto completo.

- a) La civilización maya se expandió hacia América Central en donde construyeron centros ceremoniales. El adelanto tecnológico maya fue impresionante para su época. La expansión no solo fue territorial sino también religiosa; aunque el pueblo maya fue obligado a cambiar sus costumbres y tradiciones, actualmente algunos luchan por preservar sus costumbres e identidad.
- b) Los Mayas fueron una magnífica civilización que tuvo grandes palacios a finales del periodo clásico; aportaron al mundo el calendario azteca; vivieron en México, Belice, Honduras, Copán, Tikal, Chichén Itzá y Palenque en estos lugares se obtenía el jade, sal, cacao y cerámica; contaban con templos en donde se llevaban a cabo sacrificios y ceremonias religiosas.

c) La cultura Maya se desarrollo en América Central porque su clima y productos eran atractivos, realizaron importantes descubrimientos astronómicos; algunos de sus dioses importantes fueron Itzamná, Ah Puch, Chac, Kukulcan y Quetzalcoatl.

9. ¿Cuál fue el motivo por el cuál la civilización maya se doblego?

- a) Fueron atrapados entre una antorcha y la espada.
- b) Se les implanto una nueva cosmovisión del mundo
- c) Sus deidades no previeron la destrucción de sus pirámides y libros sagrados.
- d) Los españoles se horrorizaron con los actos de fe.

10. Decide a quién se refieren las palabras que aparecen en la columna 1 (señaladas en negritas en los párrafos II, V, y VIII) eligiendo a la persona o personas presentadas en la columna 2.

Columna 1		
10a	It	
10b	One	
10c	Their	
10d	They	

Columna 2	
1.	La religión
2.	Los españoles
3.	La astronomía
4.	Los Mayas
5.	El calendario

11. ¿Por qué el autor del texto le dio el nombre de “THE MAYA? CHILDREN OF TIME?”

- a) Los españoles les dieron ese nombre a los mayas.
- b) La cultura Maya floreció, evoluciono y aún se mantiene en sus costumbres.
- c) La civilización maya fue sometida por medio de la fe hacia sus dioses y posteriormente al cristianismo

12. Tomando en cuenta que los escritos se componen de una combinación de tipos de texto con uno que predomina sobre los otros, elige la opción que corresponde al tipo de texto predominante en la información que acabas de leer.

- a) descriptivo
- b) narrativo
- c) expositivo
- d) argumentativo

3.4. GUIA PARA LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN DEL EXAMEN DE CERTIFICACION DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS PARA LOS ALUMNOS DEL ITTLA

INTRUCCIONES PARA EL APLICADOR

El siguiente examen fue elaborado con el objetivo de medir eficazmente la comprensión de lectura de los alumnos del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla utilizando criterios de validez y confiabilidad.

El examen de comprensión de lectura consta de doce reactivos de opción múltiple; éste mide estrategias de bajo y alto nivel y tiene un texto descriptivo.

El examen está calculado para resolverse en un periodo de 120 minutos y debe ser aplicado en un salón adecuado donde el número de los alumnos que toman el examen tengan espacio suficiente.

Los alumnos deben identificarse al entrar y ocupar el lugar que les fue asignado y una vez en su lugar proceda a entregar el examen a los mismos.

Pida a los alumnos que llenen los datos personales solicitados en el examen con bolígrafo.

Avise a los alumnos el momento en que comience el examen y cuente 120 minutos a partir de ahí.

Los alumnos no pueden comunicarse con sus compañeros, de hacerlo así se les anulará el examen.

Una vez pasado el tiempo reglamentario recoja los exámenes y colóquelos por orden de folio y guárdelos en el sobre donde venían.

Entregue el sobre a la coordinación del Centro de Idiomas para su corrección.

INSTRUCCIONES PARA EL CORRECTOR

El examen a corregir mide la habilidad para comprender textos escritos en lengua inglesa y es de tipo objetivo. Éste mide estrategias de lectura, tipo de lectura y tipo de texto.

Los alumnos utilizarán todos los tipos de lectura por separado. El alumno realiza la lectura de familiarización para enterarse del contenido general del examen, de estudio para comprender la lectura y de búsqueda para localizar las respuestas.

Las estrategias de alto y bajo nivel que se evalúan en el examen de certificación de comprensión de lectura para los alumnos del ITTLA se muestran en la siguiente tabla:

Estrategias de bajo nivel	Estrategias de alto nivel
Mínimo comunicativo y extensores	Reconocimiento de idea principal
Reconocimiento de palabras clave	Reconocimiento de información factual
Oración tópico	Relaciones causales (localización de causa)
Uso de conectores (contraste)	Sintetizar la información
Conectar el referente con su referido	Generalización de idea central
Identificar el tipo de texto	Interpretación de la información

En la elaboración de los reactivos del examen de certificación de tipo objetivo con un total de 20 puntos, se utilizaron los siguientes parámetros de corte:

#Reactivos	Puntos	Acumulados por examen	Criterios de evaluación
1-4	8	8	insuficiente
5-7	3	11	bien
8-12	9	20	óptimo

Los reactivos tienen un valor de 1 punto a excepción del reactivo 12 con un valor de 2 puntos.

Los alumnos utilizarán todos los tipos de lectura por separado. El alumno hace lectura de familiarización para el examen, de estudio para comprender la lectura, de búsqueda para las respuestas.

A continuación se describirán los apartados del examen, el número de preguntas y que mide cada una.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo
1	5ptos	Mínimo comunicativo y extensores	Respuesta construida por recuerdo guiado
ARGUMENTACIÓN: 1a: Se pide el núcleo de la frase nominal, esto es, el sujeto. 1b: Se pide el núcleo de la frase verbal, esto es el verbo principal. 1c: Se pide el objeto de complemento directo, o sea, el receptor de acción. 1d y 1e: Se pide complemento indirecto, esto es que responda cuándo y dónde.			

1. Llena, cada casilla utilizando de los números del 1 al 7, la opción correcta, de acuerdo con la información contenida en la segunda oración del párrafo I:

1a) ¿Quién o quiénes?	1b) ¿Qué hizo/hicieron?	1c) ¿A quién/quienes?	1d) ¿Cuándo?	1e) ¿A dónde?
7	4	2	1	6

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. For some fifteen centuries | 5. Between A.D 250 and 900 |
| 2. A magnificent civilization | 6. Middle America |
| 3. Flourished | 7. Mayas |
| 4. Shaped | |

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
2	1pto	Reconocimiento de palabras clave	Opción múltiple	b)
ARGUMENTACIÓN: La opción a) es incorrecta porque sólo se basa en mínimo comunicativo, sin discriminar entre aquellas palabras que están dentro de un campo semántico y enmarcan el tema del texto. La opción b) marca los racimos que permiten seguir la secuencia del texto dentro de un campo semántico. La opción c) es incorrecta porque no marca palabras clave, sólo enmarca la primera y última oración.				

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
3	1pto	Oración tópico	Opción múltiple	a)
ARGUMENTACIÓN: a) tiene toda la carga conceptual, sabemos de quien se trata, y lo que sucedió. b, c y d son todas detalles de apoyo				

3. ¿Cuál de las siguientes oraciones del párrafo II depende de las otras oraciones?

- a) During Europe's Dark Ages, the Maya practiced astronomy so precise.
- b) Their ancient calendar was accurate as the one we employ today.
- c) To the awe of the faithful.
- d) The Maya originated a complex system of writing and pioneered the mathematical concept of zero.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
4	1pto	Reconocimiento de idea principal	Opción múltiple	b)
ARGUMENTACIÓN: a) y c) son detalles de apoyo. b) Es una síntesis del párrafo que gira sobre la oración tópico.				

4. Elige la opción que mejor representa el contenido del párrafo II.

- d) Los Mayas aportaron su conocimiento astronómico para el curso de Venus.
- e) **La precisión del calendario sentó las bases de la astronomía de nuestros días.**
- f) Los Mayas utilizaron sus conocimientos astronómicos para sus propósitos religiosos.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
5	1pto	Reconocimiento de información factual.	Opción multiple complementación	c)
ARGUMENTACIÓN: Las opciones a), b) y d) corresponden a las ideas de apoyo.				

5. ¿Qué hizo que los Mayas se expandieron hasta Centro América?

- e) El clima cálido les agradaba.
- f) Los pueblos de Centro América.
- g) **Nuevas rutas comerciales.**
- h) Los templos debían construirse en zonas altas.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
6	1pto	Relaciones causales (localización de causa).	Opción multiple complementación	c)
ARGUMENTACIÓN: Las opciones a), b) y d) no son relaciones causales relacionadas con la base del reactivo.				

6. ¿Por qué los Mayas permanecen por sí mismos?

- a) Se han agrupado.
- b) Viven en lugares distantes.
- c) Conservan sus tradiciones.**
- d) Olvidaron su pasado.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
7	1pto	Particularidades de un resumen.	Opción multiple complementación	c)
ARGUMENTACIÓN: Las opciones a), b) presentan la información incompleta, estos dos se complementan formando la opción c).				

7. Elige la opción que mejor resume las ideas expuestas en los párrafos V, VI, VII.

- a) Las innumerables manifestaciones de los dioses requerían de sacrificios para ser benevolentes con el pueblo maya.
- b) Los Mayas poseían centros ceremoniales como Tikal y Palenque, así como diversos dioses tales como Itzamná, el dios de la vida, Ah Kin, el dios del sol, o Chac, el dios de la lluvia.
- c) La religión jugó un papel preponderante para tener unido y controlado al pueblo maya.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
8	1pto	Generalización e idea central	Opción multiple complementación	a)
ARGUMENTACIÓN: Las opciones b) y c) restringen la información, sólo la opción a) contiene la información correcta.				

8. Elige la opción que mejor represente los conceptos contenidos en el texto completo.

- a) La civilización maya se expandió hacia América Central en donde construyeron centros ceremoniales. El adelanto tecnológico maya fue impresionante para su época. La expansión no solo fue territorial sino también religiosa; aunque el pueblo maya fue obligado a cambiar sus costumbres y tradiciones, actualmente algunos luchan por preservar sus costumbres e identidad.

b) Los Mayas fueron una magnífica civilización que tuvo grandes palacios a finales del periodo clásico; aportaron al mundo el calendario azteca; vivieron en México, Belice, Honduras, Copán, Tikal, Chichén Itzá y Palenque en estos lugares se obtenía el jade, sal, cacao y cerámica; contaban con templos en donde se llevaban a cabo sacrificios y ceremonias religiosas.

c) La cultura Maya se desarrollo en América Central porque su clima y productos eran atractivos, realizaron importantes descubrimientos astronómicos; algunos de sus dioses importantes fueron Itzamná, Ah Puch, Chac, Kukulcan y Quetzalcoatl. Quetzalcóatl era la manifestación Maya de los mexicanos en forma de una serpiente emplumada.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
9	1pto	Uso de conectores(contraste)	Opción multiple	b)
ARGUMENTACIÓN: La opción a) y d) es información de apoyo. La opción c) es información no factual.				

9. ¿Cuál fue el motivo por el cuál la civilización maya se doblgó?

- a) Fueron atrapados entre una antorcha y la espada.
- b) Se les implanto una nueva cosmovisión del mundo
- c) Sus deidades no previeron la destrucción de sus pirámides y libros sagrados.
- d) Los españoles se horrorizaron con los actos de fe.

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
10	4ptos	Conectar el referente con su referido.	Correspondencia por análisis de relación	Ver las columnas de la derecha del reactivo con las respuestas
ARGUMENTACIÓN: La opción a) se refiere al calendario. La opción b) se refiere a la religión. La opción c) se refiere a los mayas. La opción d) se refiere a los españoles.				

10. Decide a quién se refieren las palabras que aparecen en la columna 1 (señaladas en negritas en los párrafos II, V, y VIII) eligiendo a la persona o personas presentadas en la columna 2.

Columna 1

10 ^a	It	<u>5</u>
10b	One	<u>1</u>
10c	Their	<u>4</u>
10d	They	<u>2</u>

Columna 2

1.	La religión
2.	Los españoles
3.	La astronomía
4.	Los Mayas
5.	El calendario

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
11	2ptos	Interpretación de la información	Opción múltiple	b)
ARGUMENTACIÓN: La opción a) y c) están distantes a la intención del autor.				

11. ¿Por qué el autor del texto le dio el nombre de “THE MAYA? CHILDREN OF TIME?”

- a) Los españoles les dieron ese nombre a los mayas.
- b) La cultura Maya floreció, evoluciono y aún se mantiene en sus costumbres.
- c) La civilización maya fue sometida por medio de la fe hacia sus dioses y posteriormente al cristianismo

Reactivo	Valor	Aspecto a medir	Tipo de reactivo	Respuesta correcta
12	1ptos	Tipo de texto	Opción múltiple	c)
El texto expone una información.				

12. Tomando en cuenta que los escritos se componen de una combinación de tipos de texto con uno que predomina sobre los otros, elige la opción que corresponde al tipo de texto predominante en la información que acabas de leer.

- e) descriptivo
- f) narrativo
- g) expositivo
- h) argumentativo

CONCLUSIONES

En esta investigación, tomando en cuenta los planteamientos que conforman el marco teórico, interesó elaborar un examen de certificación de comprensión de lectura en inglés dirigido a alumnos del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla con criterios de validez y confiabilidad adecuados para medir eficazmente la ejecución de los alumnos.

Para ello se dividió el trabajo en tres capítulos. En el primer capítulo se hizo una breve reseña histórica del ITTLA, las opciones de acreditación del idioma inglés, la descripción de los criterios de elaboración del instrumento establecidos por la Institución, y se expuso la justificación de la propuesta. En el segundo capítulo se recopilaron las características generales para la construcción de exámenes y los aspectos a medir en un examen de comprensión de lectura; en el capítulo tres se consideraron los aspectos en la construcción del examen de certificación para desarrollar el examen de certificación de comprensión de lectura para alumnos del ITTLA.

Los resultados alcanzados en esta investigación reflejan que se cumplió el objetivo de elaborar un examen de certificación de comprensión de lectura para los alumnos del ITTLA, ya que se utilizaron criterios de validez y confiabilidad que permiten medir objetivamente la comprensión de lectura; Henning (1987: 89) define la validez como la adecuación de una prueba de cualquiera de sus secciones como

medida de lo que se supone que mide. Una prueba es válida en tanto que evalúa lo que se supone que evalúa.

En el diseño del formato del examen de certificación se utilizaron reactivos de opción múltiple por ser un tipo reactivo objetivo que permite calificar rápidamente.

Alderson, et al (1988:45) señalan que los reactivos no deben ser llamados preguntas, ya que un reactivo puede asumir varios formatos no necesariamente de interrogación.

El formato de un examen es simplemente su diseño y presentación; por lo que existen varios tipos de formatos de reactivos, que difieren por el tipo de presentación y respuesta.

Otros autores como Alderson (1995), Tenbrink (1999), Mehrens y Lehmann (1982), y Carreño (s/f), mencionan que los reactivos objetivos son respuestas muy concretas, que no dejan lugar a duda respecto a su corrección y, para esto, los reactivos se traducen en fórmulas “cerradas” (ofreciendo situaciones previamente estructuradas), en las que el examinado sólo tiene que escoger o señalar la respuesta.

Los resultados obtenidos de esta investigación muestran que para llevar a cabo una comprensión y evaluación de lectura eficiente, es necesario utilizar estrategias de lectura.

La lectura no consiste sólo de la decodificación y reproducción fiel de la información, la lectura es una actividad compleja.

Dentro de las limitaciones que se pueden encontrar en la realización de esta investigación se puede mencionar que este instrumento de certificación de comprensión de lectura no se piloteó dentro de un salón de clase, sin embargo éste

evalúa estrategias de lectura de bajo y alto nivel y contó con la validez aparente, de contenido y de respuesta de los asesores del seminario de titulación.

Una continuación de este trabajo sería la construcción de un banco de exámenes en el ITTLA, así como el diseño de cursos de comprensión de lectura dentro de esta institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, G. (1983). *Medición y Evaluación en Educación Psicológica y "Guidance"*. Barcelona: Herder.
- Aebersold, J y Field, M. (1997). *From Reader to Reader Teacher*. United Kingdom: Cambridge.
- Alderson, J, Clapham, C y Wall D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Great Britain: Cambridge.
- Alderson, J, Clapham, C y Wall D. (1998). *Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge.
- Carreño, F (s/f). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. (en línea) http://ww.universidadabierta.edu.mx/SerEst/Apuntes/AlmendarezMaria_Instrumentos_demedición.htm. (Consulta: julio 2, 2005).
- Díaz Barriga, F; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Ebel, R. y Frisbie, D. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. New Jersey: Prentice Hall.
- García Jurado, R. (2003). *Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM Campus Acatlán*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Glosario Básico de Términos de Evaluación Educativa*. (Online). Disponible en: (<http://www.uca.edu.ni/Direcciones/pea/Doc1.htm>). (Consulta: Diciembre 29 2004).
- Graesser y Goodman (1985). *Implicit Knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository text*. En Britton, B. y Black, J. *Understanding Expository Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Grondlund, N. (1973). *Medición y Evaluación de la Enseñanza*. México: Pax.
- Harrison, A. (1983). *A language Testing Handbook*. Hong Kong: The Macmillan Press limited.
- Heaton, J. (1988). *Writing English Language Tests*. New Edition. New York: Longman.

- Henninng, G.(1987). *A Guide to Language Testing*. Newbury House, Cambridge, Mass.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Great Britain: Cambridge.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Great Britain: Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- Jensen (1990). en Osterlind, S. (1998) *Constructing Test Items: Multiple-Choice, constructed-response, performance, and other formats*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers. P 46.
- La Fay, H. (1975).” *The Maya Children of Time*”. en National Geographic, Vol. 148, No.6 (December 1975), 729,732-738.
- Leyva B, (s/f). *Apuntes del Taller de Elaboración de Reactivos*. CENEVAL. Dirección Técnica.
- López, J. (2000). *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa (sobre la base del programa de nivel III del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Trabajo de Seminario Extracurricular. México: ENEP Acatlán.
- López, T. (1999). *Evaluación Educativa*, 1ª edición. México: Trillas.
- Martín, P. (s/f). *Unidad Didáctica 3. Tipos de Evaluación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. En línea <http://www.uca.edu.sv/investigación/ed>
- Mehrens, W y Lehmann, I. (1982). *Medición y Evaluación en la Educación y en la Psicología*. México: Compañía Editorial Continental, S. A de C. V.
- Osterlind, S. (1998). *Constructing Test Items: Multiple-Choice, constructed-response, performance, and other formats*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Reforma Académica de la Educación Superior Tecnológica de 1993.
- Richgels, D; Mcgee, L y Slaton, E. (1990). *Como enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y escritura*. En K.D. Muth (ed.). *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.
- Ríos, P. (2004). *Evaluación en Tiempos de Cambio*. (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo y Nueva Alejandría), Disponible en: <http://.contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>. (Consultado el 4 mayo 2005).
- Slater, W. y Graves, M. (1990). “Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes”.*El texto expositivo*.En K.D. Muth (comp.). *Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.

Tenbrink, T. (1999). *Evaluación: Guía Práctica para Profesores*. Madrid: Nancea, S. A de Ediciones.
u.sv/investigación/edudistancia/unidad3.html. (Consulta: junio 7 ,2005).

Valette, R. (1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.