



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

MODELO INSTRUCCIONAL PARA LA ELABORACIÓN
DE UN EXAMEN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
DE LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

SILVERIO ROMÁN AGUILAR

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ LAZO

AGOSTO, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis padres y a toda mi familia por estar siempre cerca de mi.

A todos mis profesores de la licenciatura en especial a la Lic. Consuelo Santamaría, a la Lic. Ana María Martínez, al Dr. Felix Mendoza, a la Lic. Marcela García, muchísimas gracias por sus comentarios y su apoyo.

A mi asesora Mtra María del Carmen Hernández Lazo por haber creído en mi proyecto, su paciencia, su dedicación y su confianza para apoyarme en la realización de este trabajo.

Al Colegio de Bachilleres por brindarme la oportunidad de desempeñarme profesionalmente después de haber sido alumno y lograr concretar este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por darle forma a mi vida profesional.

Gracias a Dios por darme siempre todo para llegar a donde hace tiempo imaginé que llegaría.

ÍNDICE

	Página
Introducción	3
Capítulo 1: Antecedentes	7
1.1 La Institución	7
1.1.1 El Colegio de Bachilleres plantel 2 cien metros	8
1.1.2 El Profesorado	8
1.1.3 El Alumnado	9
1.2 La Práctica Educativa del Colegio de Bachilleres	9
1.3 Objeto de Estudio de la Materia Lengua Adicional al Español (Inglés)	11
1.4 La Asignatura Lengua Adicional al Español Inglés III	13
1.4.1 Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español Inglés III	14
Capítulo 2: Marco Teórico	16
2.1 El Constructivismo	16
2.1.1 La Dimensión Social del Aprendizaje	20
2.2 El Aprendizaje Significativo	20
2.3 Evaluación Constructivista	22
2.4 El Enfoque Comunicativo	24
2.4.1 Widdowson y el Enfoque Comunicativo	25
2.4.2 Comprensión de Lectura	26

2.4.3 Estrategias de Comprensión de Lectura	26
2.5 El Modelo Inductivo	29
2.6 El Modelo de Enseñanza Directa	30
Capítulo 3 : Evaluación	32
3.1 Definición	32
3.2 Instrumentos de Evaluación	33
3.3 Tipos de Reactivos en Exámenes Escritos	36
3.4 Clasificación de los Medios de Evaluación	38
3.4.1 Medios de Evaluación Informales	39
3.4.2 Medios de Evaluación Semiformales	41
3.4.3 Medios de Evaluación Formales	48
3.5 Características de los Instrumentos de Evaluación	52
3.6 Dosificación Programática de los Objetivos de la Primera Parte de la Unidad 1	53
3.7 Propuesta del Modelo	58
3.7.1 Evaluación Alternativa	58
3.7.2 Carpetas de Evaluación como una Nueva Opción	59
Conclusiones	61
Anexo	63
Bibliografía	70

Introducción

Este trabajo se realizó con el fin de tener un panorama general para la realización de exámenes parciales de Lengua Adicional al Español Inglés III en el Colegio de Bachilleres apegado a los requerimientos de su plan de estudios y con la finalidad de contribuir en una realización adecuada y exitosa de una evaluación con base en el plan de estudios, en la práctica educativa y en el modelo educativo del Colegio.

En la experiencia impartiendo la asignatura LAE III, el profesor se encuentra muchas veces con la necesidad de elaborar material de evaluación para adaptar los contenidos y diversificar las pruebas escritas utilizando nuevos textos auténticos para cubrir estas necesidades de evaluación tomando en cuenta los objetivos y las lecturas que se leen durante las clases.

Aunque existen algunos exámenes escritos ya realizados en un banco de exámenes, no son exactamente los exámenes con los temas a evaluar o sus características son diferentes para su aplicación eficiente en el grupo. El profesor está ante la necesidad de adecuar una evaluación al nivel de las lecturas proporcionadas en clase y a los objetivos de la asignatura, así cubrir los objetivos señalados en el programa que son presentados a los estudiantes.

La realización de una evaluación para el tercer nivel de la materia LAE (Inglés) del Colegio de Bachilleres atiende a una necesidad real en el desempeño profesional de la impartición de la asignatura y para cumplir con los requerimientos de asignar una calificación con la mayor exactitud posible para los grupos del mismo nivel. Es por esto que se propone una forma de evaluación que corresponda a las necesidades de los

estudiantes de la asignatura.

En el capítulo 1 se presentan aspectos generales y antecedentes de la Institución.

El capítulo 2 conforma el marco teórico de los diferentes enfoques y teorías de educación del Colegio para tener certeza en el tipo de evaluación y en los procedimientos para ejecutar la acción exitosamente.

Fue necesaria la consulta de documentos internos, con personal de la Institución, además de la experiencia personal impartiendo la materia para lograr mayor exactitud en los objetivos del proyecto.

Al pensar acerca de los diferentes puntos de vista del alumno, muchas veces encontramos con el único interés de algunos alumnos de acreditar la asignatura de cualquier manera, sin importar si aprenden algo o no. Sin embargo los planes de clase de comprensión de lectura que se han llevado a cabo, adentran al alumno en temas de interés de acuerdo con la edad del mismo, motivándolo hacia la lectura a partir de esta situación se han elaborado los exámenes respectivos.

En el capítulo 3 se presentan diversas opciones de evaluación conocidas como técnicas e instrumentos que son apropiadas para evaluar el curso. En la evaluación en que está enfocado este trabajo, la principal forma de evaluar es una prueba objetiva mediante examen escrito con todas sus características para poder designar una calificación y con ello determinar la aprobación o la reprobación del curso. Lo importante de este proyecto es mostrar el panorama educativo de la asignatura para poder elaborar con bases teóricas la primera de tres evaluaciones que se aplican durante el semestre.

Así mismo, en el capítulo 3 se propone una evaluación sumativa de la primera unidad de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés III), con base en las necesidades de evaluación. Esta asignatura comprende dos unidades, donde la primera abarca el mayor número de objetivos por cubrir durante el semestre.

Con el propósito de que esta evaluación forme parte de los contenidos de la planeación de la enseñanza que es el conjunto de actividades realizadas por el docente para impartir sus clases. Es importante para el profesor organizar los contenidos ya que aunque se le entregue un programa de estudio donde ya están determinados y ordenados, el maestro tiene la opción de seguir diferentes rutas de enseñanza y evaluación. Que el alumno logre un provecho de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con contenidos del curso y con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos.

Es importante que el alumno adquiera destreza en el manejo de estrategias que le permitan llevar un proceso de atender, aprender y pensar. Cabe mencionar que el propósito del uso de estrategias de aprendizaje es que el alumno logre ser aprendiz y pensador independiente.

En lo referente a las evaluaciones de la asignatura LAE III todos los alumnos resuelven el mismo tipo de examen y utilizan el mismo texto, deben de resolver el mismo tipo de reactivos a los realizados en clase.

Debido a la unificación de contenidos de los exámenes, éstos obtienen mejoramiento de los contenidos, aunque persisten problemas en los alumnos en cuanto a la ortografía, gramática, etc. Por lo tanto, es necesario adaptar los textos a las necesidades del curso.

Es conveniente también aclarar dudas durante la aplicación del examen, ya que muchas veces el alumno no interpreta las instrucciones de un modo correcto. Así mismo, hay que mejorar, actualizar o hacer uso de diferentes materiales de evaluación como un reforzamiento permanente de los recursos para la evaluación de los conocimientos de los alumnos en el marco del modelo educativo y los programas de la asignatura.

Cabe mencionar que los exámenes tradicionales de respuesta fija pueden no dar una visión clara sobre el conocimiento de los estudiantes, generalmente permiten sólo memorizar, no demuestran el uso del conocimiento holístico y la integración de conocimientos.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegaron considerando la experiencia en la práctica educativa.

Capítulo 1: Antecedentes

En este capítulo se describen brevemente aspectos generales de la institución.

1.1 La Institución

El Colegio de Bachilleres (CB) es un organismo descentralizado del Estado incorporado a la SEP. Cuenta con 20 planteles en el área metropolitana y algunos planteles en el interior de la República Mexicana. En esta institución se imparten dos modalidades de bachillerato: sistema abierto y sistema escolarizado.

Su plan de estudios es de seis semestres que comprenden 32 asignaturas de formación básica, 20 de formación específica y 51 de formación para el trabajo; algunas de estas asignaturas son optativas.

En el plan de estudios del Colegio, cada asignatura debe desarrollarse conforme al Modelo Educativo de la Institución.

De acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, se aborda el proceso de aprendizaje basado en la teoría constructivista, que propone para todas sus materias una metodología didáctica basada en la construcción del conocimiento además del enfoque comunicativo. Expresa una concepción muy precisa del aprendizaje y la enseñanza, bajo la cual se desarrolla la práctica educativa en el aula.

En el Colegio de Bachilleres se concibe el aprendizaje como producto de un proceso de construcción del conocimiento que se caracteriza por ser continuo, evolutivo y significativo para el estudiante, además de ser relevante en el orden individual y

social.¹

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres es un conjunto de normas y lineamientos que definen la estructura curricular de la Institución y dan dirección y forma a la práctica educativa. Quedan expresados los objetivos y fines del Colegio, los valores que sustentan el perfil deseado de sus egresados, así como las concepciones teóricas y metodológicas que sustentan la práctica educativa.²

1.1.1 Colegio de Bachilleres Plantel 2 Cien Metros

Este plantel está ubicado en Eje Central Lázaro Cárdenas s/n, entre Av. de las Torres y Poniente 152, Colonia Industrial Vallejo, Delegación Gustavo A. Madero. Pertenece a los planteles de la Zona Norte. Como todos los demás planteles, su operación está bajo la responsabilidad de un Director, apoyado por un Subdirector y bajo su supervisión trabajan los Jefes de Materia, encargados de la coordinación académica de los profesores en las diversas asignaturas que se imparten. Cuenta con sistemas de enseñanza abierta y escolarizado. Se imparten dos turnos, matutino y vespertino.

1.1.2 El Profesorado

El plantel cuenta con aproximadamente 30 profesores de inglés, algunos con licenciaturas relacionadas con el idioma inglés, otros con Teacher's Diploma y algunos más con estudios técnicos. Algunos profesores laboran en otras instituciones como IPN, UNAM, UAM, escuelas privadas, etc. En el Colegio el máximo número de horas asignadas a un profesor a la semana es de 28.

¹ C.A.F.P. Colegio de Bachilleres. Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje. p. 3. México D.F. 1994.

² Ibid.

1.1.3 El Alumnado

La población estudiantil del Colegio es seleccionada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) a través de un examen de selección anual, los estudiantes son egresados de escuelas secundarias de gobierno en su mayoría, la edad de los alumnos fluctúa entre los 14 y los 19 años de edad, con un nivel socioeconómico de clase media baja principalmente.

1.2 La Práctica Educativa del Colegio de Bachilleres

Con base en la postura pedagógica sustentada en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, de acuerdo con el programa de la asignatura, el estudiante construye su propio conocimiento y desarrolla las habilidades necesarias para enfrentarse a la lectura de diversos tipos de texto. Para ello, es importante promover el logro de los aprendizajes mediante la aplicación de los cinco componentes de la práctica educativa llevada a cabo en la institución:

- Problematización
- Organización lógica
- Incorporación de la información
- Aplicación
- Consolidación³

a) *La problematización.* Se da cuando el estudiante se encuentra ante una situación que le provoca un conflicto de comunicación, representado en este caso por el texto en lengua extranjera con el cual va a interactuar, y del cual desconoce una buena parte de los elementos que lo conforman; al tratar de

³ Cruz Philips, Yolanda. et al. Programa de la Asignatura L.A.E. III .México D.F. 1997.

resolver dicho problema el estudiante hace uso de sus conocimientos previos, los cuales pueden ser insuficientes, lo que incita la búsqueda y el interés por resolverlo.

- b) *La organización lógica.* Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la organización del pensamiento más útil para enfrentar la lectura de textos en lengua extranjera, implica tener a la lengua materna como referente para la adquisición de la lengua objetivo, y el uso de los conocimientos generales que el lector posee como base para abordar el texto de manera global.
- c) *Incorporación de la información.* A lo largo de este proceso, el estudiante debe incorporar información nueva. Esto significa asimilar los conceptos y las reglas morfosintácticas y semánticas, así como las estructuras gramaticales de la lengua inglesa, que le permitan entender el sentido de lo que se lee, además de hacer conciencia de las estrategias de comprensión lectora utilizadas.
- d) *Aplicación.* Con la información que ha incorporado, el estudiante podrá aplicar los nuevos conocimientos en otras situaciones de lectura, para lo cual el profesor deberá procurar que lea textos distintos a los vistos en clase, con lo que podrá valorar si se está desarrollando la habilidad deseada y el grado de dominio que se ha alcanzado, con el propósito de determinar si es conveniente modificar las estrategias de enseñanza o retroalimentar los aspectos necesarios.
- e) *Consolidación.* Para consolidar el aprendizaje, el estudiante deberá tener acceso a un número razonable de lecturas que posibilite una práctica constante de esta habilidad para que paulatinamente vaya enfrentando de manera autónoma, situaciones de comunicación escrita más complejas, como que el alumno pueda

obtener la información más relevante sin ayuda del profesor. Por ello se recomienda utilizar el recurso de la práctica extraclase tan frecuentemente como sea posible, sobre la base de textos con un nivel de complejidad semejante al que se esté trabajando en clase.⁴

1.3 Objeto de Estudio de la Materia Lengua Adicional al Español (Inglés)

La materia Lengua Adicional al Español (LAE Inglés), forma parte del campo de conocimiento de lenguaje-comunicación cuya finalidad es que los estudiantes desarrollen las habilidades para el manejo de diferentes códigos lingüísticos:

El de la lengua materna (español) en su función informativa, así como el de la lengua adicional al español (Inglés) en un nivel básico de comprensión de lectura.⁵

Asignatura	Semestre	Horas/ semana	Libro de texto	Carácter
LAE I	1º	4	Inglés I ⁶	Obligatorio
LAE II	2º	4	Inglés II ⁷	Obligatorio
LAE III	3º	4	Inglés III ⁸	Obligatorio
-----	4º	-----	-----	-----
LAE IV	5º	3	Word Link ⁹	Optativa
LAE V	6º	3	Word Link ¹⁰	Optativa

⁴ Idem.

⁵ Cruz Philips, Yolanda, et al. Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español III. C.B. 1997. p. 4

⁶ Zuchovicki Scharkansky, Silvia. Comprensión de Lectura . Inglés I. Ediciones Sconlic. México, D.F. 2005.

⁷ ----- Comprensión de Lectura. Inglés II. Ediciones Sconlic. México D.F. 2005.

⁸ ----- Comprensión de Lectura. Inglés III. Ediciones Sconlic. México D.F. 2005.

⁹ Stempleski, Susan. World Link. Developing English Fluency. Intro A. Thomson Heinle. U.S.A. 2005.

¹⁰ ----- World Link. Developing English Fluency. Intro B. Thomson Heinle. U.S.A. 2005.

En cuarto semestre no se imparte la materia de LAE (Inglés) sino hasta quinto semestre como materia optativa dentro de la capacitación técnica.

El objeto de estudio de la materia LAE (Inglés) I, II y III es la comprensión de lectura, y ésta se da a través del enfoque comunicativo, como forma de abordar los contenidos disciplinarios y la construcción del conocimiento en los estudiantes como propuesta pedagógica.

El enfoque comunicativo se basa en la concepción de la lengua como un mensaje que involucra una interacción socialmente determinada y cuyo punto de partida es considerar al estudiante como miembro de un grupo social que posee el conocimiento y manejo de una primera lengua, que le da sustento a una lengua adicional, partiendo de su competencia comunicativa y eludiendo el estudio descriptivo de las estructuras. Dado que los textos son una forma de realización lingüística en la cual el autor recrea el lenguaje y hace uso de él para interactuar y comunicarse con los lectores, aquella perspectiva teórica permite que dicha comunicación se logre de mejor forma.

De acuerdo con este enfoque, los programas de la materia se organizan considerando tres ejes:

- Estrategias y habilidades de lectura.
- Elementos sintáctico-semánticos y discursivos.
- Funciones comunicativas.¹¹

¹¹ Ibid.

1.4 La Asignatura Lengua Adicional al Español Inglés III

La materia Lengua Adicional al Español (Inglés) forma parte del Campo de Conocimiento del Lenguaje-comunicación cuya finalidad es que los estudiantes desarrollen las habilidades para el manejo de diferentes códigos lingüísticos como el de la lengua materna, (español) en su función informativa, así como el de la lengua adicional (inglés) en un nivel básico de comprensión de lectura.

La asignatura Lengua Adicional al Español III junto con las asignaturas I, II, IV y V constituyen la materia Lengua Adicional al Español (Inglés).

Las tres primeras asignaturas de esta materia, ubicadas en el Área de Formación Básica, son obligatorias y se imparten en los semestres primero, segundo y tercero; en tanto que las dos últimas corresponden al Área de Formación Específica, son optativas y se imparten en quinto y sexto semestres.

Lengua Adicional al Español I, II y III son asignaturas que tienen como objetivo formar al alumno para generar y ejercitar en él habilidades para comprender textos en inglés y hacerle posible el acceso a la información de utilidad para sus estudios profesionales, para el trabajo o su vida cotidiana.

Las asignaturas Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V, dada su ubicación en el área específica, complementan la formación lograda en las básicas al ampliar las posibilidades de uso de la lengua, abarcando las habilidades de comunicación oral y escrita, así como profundizan en los elementos morfosintácticos y semánticos del inglés.

1.4.1 Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español Inglés III

El programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés III) del Colegio de Bachilleres se compone de dos unidades. En la primera unidad se establecen objetivos para comprender la manera en que el autor de un texto presenta sus ideas. A su vez, está dividida en dos partes que corresponden a la primera y segunda evaluaciones. En la segunda unidad se realizan lecturas detalladas de textos de información general y se lleva a cabo la tercera evaluación. En las tres evaluaciones sumativas del semestre la calificación mínima aprobatoria es de 6.

Se dedican 4 horas a la semana de un total de 18 semanas aproximadamente, alrededor de 48 horas en la unidad 1, 24 horas en la unidad 2. Aproximadamente 10 textos en la unidad 1 y 5 textos en la unidad 2.

El tipo de lecturas es de diversos temas que forman un libro de texto de Inglés III con actividades de comprensión de lectura.

Durante la primera parte de la Unidad 1 el alumno aprenderá a manejar los elementos que conforman las definiciones en Inglés, las descripciones y las instrucciones.

Durante la segunda parte de la Unidad 1 se realizan formulaciones de hipótesis y de narraciones en inglés mediante las realizaciones sintácticas, el significado y las estrategias de lectura.

Durante la Unidad 2, como se menciona anteriormente, el alumno realizará lecturas detalladas en textos de información general escritos en inglés con argumentación científica y narrativos, apoyándose en el uso de:

- Macroestructuras
- Mesoestructuras
- Microestructuras

La macroestructura está delimitada en el título de un texto. Si éste no contara con un título, la macroestructura sería la idea principal del mismo. Además los textos cuentan con ideas intermedias que se derivan de la idea principal, estas ideas se llaman mesoestructuras, las cuales pueden encontrarse en los subtítulos o en los párrafos.

Las microestructuras representan la información específica del texto como vocabulario y estructuras de los enunciados, sirven para comprender funciones retóricas de los textos.

Todo esto para la comprensión general de los textos.¹²



¹² Ibid.

Capítulo 2: Marco Teórico

En el siguiente capítulo se establecen las bases teóricas y metodológicas que sustentan este trabajo.

2.1 El Constructivismo

El constructivismo es un conjunto de teorías que se basan en los resultados de la investigación sobre el aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva. Este enfoque difiere de aquellos planteamientos en los que se considera que el conocimiento existe independientemente de la conciencia del individuo, y que la mente es una tabla rasa, un lienzo en blanco en donde se puede pintar lo que sea desde afuera.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso a través del cual la información llega a ser conocimiento. La información se concibe sólo como una representación estructurada de datos. La información es aprendida por los estudiantes cuando trabajan sobre ella para transformarla en conocimiento, es decir, en el momento en que decodifican la información y pueden darle significado en términos de lo que ellos ya conocen. El aprendizaje ocurre, entonces, cuando los alumnos generan conocimiento, no sólo cuando reciben la información. De esta manera, el aprendizaje es concebido como un proceso activo, no pasivo, y que puede ocurrir tiempo después de que la información relevante haya sido recibida. Los estudiantes requieren tiempo para pensar.

El conocimiento no se reduce a la memoria, lo cual implica que las pruebas de memorización de la información no manifiestan en realidad lo que el estudiante ha aprendido. Entonces, ¿qué es lo que realmente resulta de la construcción del conocimiento? Las propuestas más actuales sostienen que, en tanto los estudiantes van aprendiendo, van construyendo representaciones internas del conocimiento, generalmente denominadas como modelos mentales.

Un modelo mental es la manera de conocer el mundo; es la propia explicación personal acerca de un fenómeno particular o conjunto de conceptos.¹³

El proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la teoría constructivista significa que la persona que aprende siempre está agregando nuevos elementos a los ya existentes para obtener algo nuevo. La concepción constructivista ofrece una explicación integradora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo aporta criterios para analizarlos, planificarlos, implantarlos y evaluarlos. Del mismo modo se provee de una metodología de trabajo a través de la conceptualización y ejercitación de estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje escolar a través del constructivismo es un modo de trabajo que se ubica dentro de la línea de ambiente favorable en el aula que pretende crear un ambiente adecuado en el salón de clase a través de la comprensión de las características biológicas, cognitivas y psicológicas de los alumnos del Colegio, así como la valoración social de la práctica educativa.¹⁴

¹³ Philip N. Jhonson-Laird. Mental models, Harvard University Press, Cambridge. M A, 1983.

¹⁴ CAFP. Curso Taller Estrategias de Aprendizaje I: El aprendizaje escolar desde la perspectiva constructivista. 2005.

El Constructivismo propone que el conocimiento tiene lugar gracias a la realización de procesos mentales activos como la memoria, percepción, conceptualización, motivación, etc., que el individuo efectúa a partir de su desarrollo intelectual, de su entorno, de sus conocimientos previos y de la influencia socio cultural y socioafectiva. Bajo este enfoque es necesario poner mayor atención en las teorías del aprendizaje que en las de la enseñanza o supeditar las segundas a las primeras.¹⁵

Según los principios del constructivismo los alumnos construyen su propia visión del mundo. Por lo tanto el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Los alumnos no copian pasivamente lo que el profesor dicta, sino que tratan de dar sentido a la información a partir de lo que ya saben, este es un proceso de construcción activa.

El constructivismo tiene su principal impulsor en Jean Piaget (1973). De origen suizo, este investigador examinó inicialmente el desarrollo intelectual de los niños, de ahí obtuvo gran influencia en la educación de países como Estados Unidos.

Piaget concibe la recepción del conocimiento en dos movimientos: **asimilación y acomodación**. En la primera se cambia, se construye y forma la realidad para asimilarse a las estructuras del sujeto. Por otro lado, en la acomodación son las estructuras preexistentes del sujeto las que se acomodan a la realidad. Esta adquisición del conocimiento es una constante en cuanto a asimilar y acomodar.

Piaget menciona que el pensamiento tiene una estructura operacional derivada de la conducta ejecutada; así, la clave del pensamiento no está en las ideas concretas sino en la actividad práctica que con el paso del desarrollo se volverá un proceso

¹⁵ Villalobos, M. et al. El aprendizaje escolar desde la perspectiva constructivista, México. 2000. p. 45.

cognitivo.¹⁶

La concepción constructivista se define como un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación escolar, esta explicación muestra su claridad en la medida en que es utilizada como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes que están unidas a la planificación, operación y evaluación de la enseñanza, teoría que articula las nociones de aprendizaje, cultura y desarrollo que ocurren en la escuela.

La concepción constructivista del aprendizaje dice:

“Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprenderlo: no se trata de una aproximación vacía, de nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de lo novedoso”.¹⁷

El modelo inductivo ubica a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje, e incluso prescribe un rol crítico para los docentes. Reconoce que los alumnos son activos y que construirán una comprensión que tenga sentido para ellos y al mismo tiempo, da a los profesores un rol crítico y específico, que es guiar a los alumnos hacia comprensiones válidas de los temas que se estudian.¹⁸

¹⁶ Paul D. Eggen, et. al. Estrategias Docentes, F C E, México, 2005, p. 99.

¹⁷ Villalobos, M. et al. El Aprendizaje Escolar desde la Perspectiva Constructivista. México. 2000. p. 46.

¹⁸ Donald P. Kauchak, Estrategias Docentes. México, FCE, 2005, p. 100.

2.1.1 La Dimensión Social del Aprendizaje

Una parte importante del contexto en el cual los estudiantes construyen el conocimiento es el contexto social que les rodea. Fundamentalmente, son tres los factores que comprende la dimensión social del aprendizaje. El primero de ellos es la construcción del conocimiento en sí misma. El segundo se refiere a la naturaleza social del aprendizaje situado en el ambiente familiar, social o escolar. Y el tercero concierne a las creencias del estudiante sobre las otras personas y sobre sí mismo, así como a las razones o argumentos en que basa sus acciones y explica las razones de los otros.

El conocimiento también se construye socialmente. Es decir, aunque el conocimiento es construido de manera individual deben existir suficientes aspectos comunes para el entendimiento de tal suerte que los estudiantes puedan comunicar a otras personas lo que ellos han entendido. El significado es compartido y por tanto negociado entre los miembros de una comunidad que usará ese conocimiento común.¹⁹

2.2 El Aprendizaje Significativo

Uno de los investigadores más importantes que llevó a las aulas la teoría de los esquemas fue David Ausubel, (1963). En su libro “La psicología del aprendizaje verbal significativo” a principios de la década de los sesenta, hizo énfasis en la importancia de las estructuras cognitivas en el aprendizaje.

Él afirma que los seres humanos cuentan con conocimientos cognoscitivos subyacentes que le van a permitir al individuo adquirir y emplear nuevos conocimientos y así mismo el aprendizaje se da cuando el alumno organiza e integra el nuevo material en esta estructura cognoscitiva sin dejar de tomar en cuenta la experiencia afectiva.

¹⁹ Lev Vigotsky. Mind and Society. Harvard University Press. Cambridge. MA. 1978.

Para Ausubel, el conocimiento nuevo se integra de forma dinámica a los conocimientos previos del individuo con el apoyo de conceptos relevantes que funcionan como integradores y permiten el anclaje de conocimientos.²⁰

Ausubel señala que el aprendizaje verbal significativo ocurre cuando se adquieren ideas que están conectadas con otras ideas en lugar de memorizarlas. El aprendizaje significativo se da cuando las ideas de un nuevo esquema se conectan no sólo entre sí sino también con otros esquemas establecidos con anterioridad.

Si bien Ausubel estaba de acuerdo con la enseñanza en el aula centrada en el docente, deductivamente secuenciadas, se oponía a que los alumnos fueran sólo sujetos pasivos del aprendizaje. Para él, la tarea más importante del profesor es hacer que el alumno encuentre relaciones sustanciales entre el previo y el nuevo contenido y entre las partes del nuevo tema.

Del trabajo de Ausubel surgió el concepto de Organizadores Avanzados los cuales son las afirmaciones verbales que se establecen al principio de una clase y sirven para estructurar el nuevo material, relacionándolo a su vez con los esquemas previos de los estudiantes.

Sobre el aprendizaje significativo se requieren dos cosas o condiciones según Ausubel para que se dé el aprendizaje significativo. Una es la disposición para aprender por parte del alumno; si no existe esta disposición, el aprendizaje se vuelve mecánico. La otra condición tiene que ver con el material o la actividad que deben ser potencialmente significativos, esto es, que se relacionen con la estructura del

²⁰ J.I Pozo. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid . Morata. Ausubel, D. 1989. “Teoría del Aprendizaje Significativo”.

conocimiento, que tenga un sentido lógico y que la mente del alumno lo pueda cimentar con ideas que se puedan relacionar. La idea clave del modelo de aprendizaje significativo es que debe haber conocimiento previo, y el nuevo conocimiento con mayor grado de organización y claridad será mejor afianzado en el alumno.²¹

El aprendizaje es la búsqueda de significado. Por lo que debe iniciarse a partir de tópicos o temas alrededor de los cuales los estudiantes traten activamente de construir significado.

El significado requiere de comprensión de entidades completas, así como la de las partes. Por tanto, el proceso de aprendizaje debe enfocarse en conceptos primarios, no a hechos aislados.

2.3 Evaluación Constructivista

Reforzando la cita sobre Ausubel, de manera elemental, se puede vislumbrar cómo se plantea una evaluación constructivista. Este enfoque, al igual que muchos otros de importantes aportes a la educación, se trabaja principalmente en el campo psicológico, de ahí que sea necesario su análisis para determinar su pertinencia y posibilidades para la evaluación del aprendizaje y de diversos elementos que confluyen en la educación, en las siguientes citas de Neimeyer (1996):

“La orientación fundamental hacia el significado, la negación al acceso directo a la realidad y los continuos procesos de cambio distinguen la esencia y el estudio de la evaluación constructivista”.²² [...] “El esfuerzo por otorgar significado y propósito a los elementos de la experiencia es una característica de la iniciativa humana y es

²¹ Rocío Quesada, Cómo Planear la Enseñanza Estratégica, México, Limusa, 2001, Capítulos III y IV.

²² Neimeyer Greg, J. (Comp.). Evaluación Constructivista. p. 13. Traducción de Angela Aparicio. Paidós Buenos Aires, Argentina. 1996.

fundamental para el pensamiento constructivista”.²³

Como se puede constatar, desde el planteamiento de Neimeyer se parte de las premisas generales de la corriente del constructivismo. La evaluación entonces tendrá que considerar lo siguiente:

No se tiene acceso directo a la realidad externa y totalmente cognoscible. La realidad está inmersa en el contexto, se forja interpersonalmente.

Las construcciones del mundo surgen de las interacciones con él. Estas interacciones están condicionadas por la corporalidad, por el tamaño y forma del cuerpo, la naturaleza y limitación de movimientos y los concomitantes físicos del ser humano. La mayoría de los constructivistas asumen que el mundo existe a lo largo de una dimensión temporal y ese tiempo trae cambios.

Como supuesto constructivista, se debe resaltar la ausencia de saberes absolutos. El mundo nunca es totalmente cognoscible y por esta razón, es ilusorio querer llegar a la verdad última.

Las visiones constructivistas tienen en cuenta distinciones que se perciben como elementales para el proceso de formación del significado.

Como posibilidad para la evaluación constructivista se menciona esta cita:

Lakoff y Jhonson (1980: 158). Observaron que en todos los aspectos de la vida, definimos nuestra realidad en términos metafóricos y actuamos en base a dichas metáforas. Extraemos inferencias, fijamos metas, nos comprometemos y ejecutamos planes, todo ello basándonos en cómo estructuramos en parte nuestra experiencia,

²³ Idem. p. 14.

conciente o inconcientemente, mediante metáforas.²⁴

Los métodos de evaluación constructivista tienden a concentrarse en las implicaciones que una construcción particular, de uno mismo o de otras personas, tiene en otros aspectos del proceso de construcción del sujeto.

2.4 El Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo analiza los factores que intervienen en el proceso de la comunicación y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Es muy importante para los requerimientos de comunicación en un salón de clase, ya que se apoya en las teorías del aprendizaje y descripción del lenguaje.

Las dificultades que los alumnos encuentran en clase son diversas, y a menudo se refieren a causas sociológicas para explicarlas:

- La situación escolar en general.
- La situación pedagógica introducida por el profesor.
- La persona misma del profesor.²⁵

Las teorías del aprendizaje son aquellas donde se describen los procesos mentales que tienen que ver con el aprendizaje. De este modo el profesor enseña con actividades que hagan reflexionar al alumno y aprender significativamente. En general el alumno del Colegio de Bachilleres expresa sus opiniones y pensamientos en forma escrita y por lo tanto necesita los medios necesarios para hacerlo.

El enfoque comunicativo considera que la lengua extranjera o segunda lengua es un instrumento de comunicación más allá de ser un simple conjunto de reglas

²⁴ Citado por Neimeyer Greg, J. (Comp.). Evaluación Constructivista. Ibid. p. 15.

²⁵ Marcel Postic. Análisis de las dificultades de los alumnos a las transformaciones educativas. México. UNAM, 1991. p. 19.

gramaticales para producir oraciones.

También hay que tomar en cuenta que el enfoque comunicativo puede ser útil si se propone para ayudar a los alumnos a conocer más acerca de la cultura de un país o países donde se habla la lengua que están aprendiendo y esto les provoca un mayor interés por aprender.

El enfoque comunicativo es muy apropiado para el nivel bachillerato porque reúne las características metodológicas necesarias para llevar a cabo la educación en el aula. Propicia el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyen al desarrollo intelectual del alumno, que a su vez es el eje del proceso educativo.

El profesor es un facilitador del aprendizaje y su labor es organizar las actividades en clase en donde principalmente propone situaciones donde se realiza la comunicación como práctica entre los alumnos.

Lo importante en la asignatura de Lengua Adicional al Español III es introducir la comprensión de lectura como la habilidad principal para la que el alumno tenga acceso a todo tipo de información en inglés.

2.4.1 Widdowson y el Enfoque Comunicativo

Widdowson señala lo más esencial del uso de la competencia comunicativa por parte del alumno. El concepto de competencia comunicativa engloba la idea de que la gramática se convierte en el conjunto de herramientas de un hablante para comunicarse. El concepto de competencia comunicativa fue creado por el lingüista Dell Hymes.²⁶

²⁶ Luna Figueroa, Manuel. Enseñanza Comunicativa. Macmillan. México. 1985. p. 12.

De acuerdo con esta idea es muy importante y de provecho el enfoque que permite la interacción psicolingüística, gramatical, sociocultural y de las habilidades en desarrollo además de las de comprensión de lectura por separado y que también da pie a la interpretación individual, la cual da mayor libertad a la creatividad debido a las múltiples versiones de la vida social personal.²⁷

2.4.2 Comprensión de Lectura

La comprensión de lectura es el proceso por el cual el lector construye el significado interactuando con el texto. La comprensión que el lector realiza durante la lectura proviene de sus experiencias acumuladas, las cuales se activan cuando el lector decodifica las palabras, las frases, los párrafos y las ideas del autor. Así, la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión.²⁸

Para David Nunan la lectura de comprensión es un proceso de decodificación de símbolos escritos, comenzando por las unidades más pequeñas como las letras, pasando a unidades más grandes como palabras frases o enunciados. En otras palabras utilizamos estrategias para decodificar formas escritas para lograr entender el significado o el mensaje.²⁹

2.4.3 Estrategias de Comprensión de Lectura

Las estrategias son métodos específicos de solucionar un problema o tarea, son modos de operación para alcanzar un fin en particular, un diseño planeado para controlar y manipular cierta información. La palabra estrategia proviene de una

²⁷ Widdowson, H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press. Hong Kong. 1991. p. 159.

²⁸ Alonzo, T. Comunicación escrita I. Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid, Santillán. 1985.

²⁹ Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge. CUP. 1989.

contextualización de planes de batalla que pueden variar de un momento a otro.³⁰

Las estrategias son planes a seguir sobre el camino que se considera adecuado para el logro de una meta planteada.

El uso de estrategias requiere de una autodirección, es decir, un objetivo que guie las acciones que se busca lograr; también se necesita un autocontrol, o sea, la supervisión y la evaluación al realizar la actividad, con la finalidad de vislumbrar los errores y hacer las modificaciones pertinentes.

Para la comprensión de un texto es importante considerar las estrategias que se aplican para cumplir el objetivo de la lectura. Las estrategias de bajo nivel provienen directamente de lo estipulado por los modelos ascendentes de lectura (bottom up) y posteriormente son retomados en los modelos interactivos. Se relacionan con el aspecto sintáctico de la lengua y con todas las claves que se pueden localizar en un texto.

Las estrategias de alto nivel están relacionadas con procesos mentales. El alumno usa sus conocimientos previos (schemata) para hacer predicciones de la información del texto, la cual posteriormente confirma o rechaza al leer.³¹

³⁰ Douglas Brown. H. Principles of Language Learning and Teaching. Fourth Edition. New York. Longman. 2000.

³¹ García, J. Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XX. Facultad de Psicología. UNAM. 1998.

Como ejemplo de estrategia de aprendizaje para la comprensión de lectura, se cita la siguiente tabla:

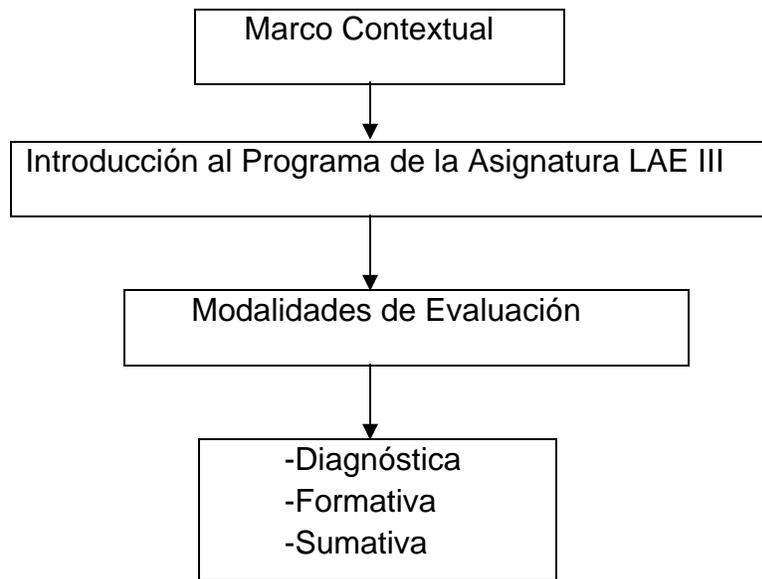
<i>Tipo de aprendizaje</i>	<i>Procedimiento de ensayo</i>	<i>Procedimiento de elaboración</i>	<i>Procedimiento de organización</i>
<i>Aprendizaje por elaboración y aplicación.</i>	<i>Tomar notas. Subrayar el texto.</i>	<i>Parafraseo, resúmenes, guías de estudio, explicación oral.</i>	<i>Diagramas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.</i>

*Adaptado de Pintrich. 1998 y Weinstein. et al., 1998.*³²

Planeación de la Enseñanza de la Materia LAE (Inglés)

- | | |
|------------------------------------|------------------------------|
| -Objetivos a alcanzar | -Organización de actividades |
| -Contenidos de aprendizaje | -Retroalimentación |
| -Actividades del alumno y profesor | -Control de tiempo |
| Materiales didácticos | -Evaluación del aprendizaje |

³² Quesada, Rocio. Cómo Planear la Enseñanza Estratégica. Documento 5, México: Limusa, 2001, p. 82.



Fuente: Material para el participante del proyecto de Intervención Pedagógica del C.B.

2.5 Modelo Inductivo

El modelo inductivo está fundado en los principios del constructivismo, una visión del aprendizaje que sostiene que los alumnos desarrollan su propia visión del mundo en lugar de obtenerla provista por otros.

Cuando se usa el modelo inductivo, el profesor no da información a los alumnos y después la explica, como tradicionalmente ocurre. El maestro presenta ejemplos cuidadosamente elegidos y guía al alumno para que forme su propia comprensión del tema. Para usar el modelo inductivo eficazmente, el profesor debe ser experto en hacer preguntas.

2.6 El Modelo de Enseñanza Directa

Este modelo de enseñanza se menciona por ser una estrategia viable para la educación en el Colegio de Bachilleres, por presentarse como una guía detallada con diversa aplicabilidad gran número de áreas curriculares, se puede dividir en cuatro etapas que son: Introducción, presentación, práctica guiada y práctica independiente.

El modelo de enseñanza directa es una estrategia centrada en el docente. Utiliza la explicación, la modelización, enseña conceptos, además de habilidades combinando la práctica y la retroalimentación. Está centrada en el maestro en tanto que asume la responsabilidad de identificar las metas de la clase y luego desempeña un rol activo en explicar contenidos o habilidades a los alumnos. Entonces ofrece numerosas oportunidades para practicar el concepto o la habilidad que está enseñando proveyendo retroalimentación.³³

El modelo de enseñanza directa enfatiza la función del profesor para estructurar los contenidos para ser presentados a los alumnos. Sin embargo, el éxito de este modelo se basa en su capacidad de proveer oportunidades para maestro y alumno, de interactuar cuando se presenta un nuevo contenido. Esto forma parte del aspecto social investigado y es de suma importancia el rol que desempeña esta interacción verbal en el aprendizaje de los alumnos.

Gran parte de este modelo se basa en escritos de Lev Vygotski (1978), psicólogo ruso del siglo XX. La mayor parte de su trabajo no fue traducido sino hasta hace poco. Vygotski centraba su investigación principalmente en los aspectos sociales del aprendizaje y creía que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la

³³ Paul Eggen, “El modelo de enseñanza directa”, en *Estrategias Docentes* México FCE, 2005.

interacción entre las personas, tanto entre adulto y niño como entre los niños mismos.

Hay dos conceptos del trabajo de Vygotski relevantes para el modelo directo de enseñanza. Uno es la noción del andamiaje, que se refiere al apoyo que permite a los alumnos desarrollar una habilidad. Por otro lado, está el concepto de zona de desarrollo próximo, que es la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo, pero puede hacerlo bien con la ayuda del docente, bien con la de otro compañero más capaz.

Capítulo 3: Evaluación

3.1 Definición

La evaluación es un proceso en el que se recaba información sobre el conocimiento adquirido por el alumno y permite mejorar el aprendizaje; asimismo, proporciona al maestro información con la que es posible emitir un juicio referente al nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado por el alumno.

La evaluación, que se concibe como un proceso sistemático presente a lo largo de todo el proceso de instrucción, es la que retroalimenta en forma permanente al maestro sobre su quehacer docente y le permite continuar de acuerdo con lo planeado o enmendar rumbos conforme a los resultados que va obteniendo. Para que las decisiones que el profesor tome sean lo más correctas posibles, la evaluación debe tomar en cuenta todos y cada uno de los diferentes elementos que inciden en el proceso de instrucción.

La evaluación forma parte de las actividades planeadas dentro del programa escolar y del proceso enseñanza-aprendizaje. No es recomendable tomar como evaluación cualquier actividad que se le ocurra al maestro para evaluar a los alumnos con el solo fin de asignarles una calificación.

La definición expuesta por Rosales dice que evaluación es la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza que se dan en sus resultados, en sus componentes, en los procesos y en las interacciones que se dan entre todos ellos.³⁴

³⁴ C. Rosales, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Madrid, Narcea S.A. 1990.

No sería correcto evaluar al alumno bajo procesos cognitivos simples como la identificación o la comparación después de haber desarrollado en él procesos cognitivos de mayor complejidad como análisis, síntesis o integración. Por esta razón los alumnos salen mal en los resultados del examen, si el estudiante obtuvo aprendizaje significativo las preguntas de reactivos demasiado simples desconciertan a los alumnos y se equivocan. Hay que ser congruentes con la respectiva evaluación.

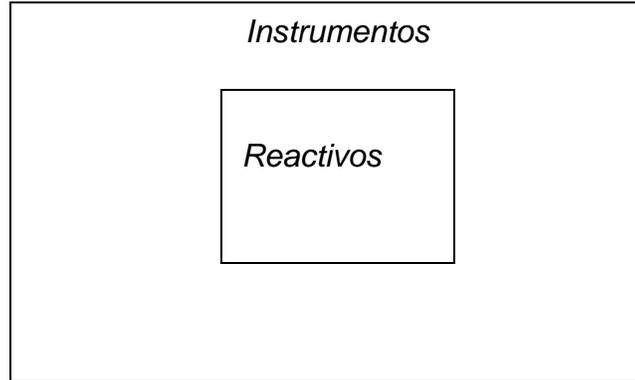
3.2 Instrumentos de Evaluación

Son medios de evaluación estructurados y adaptados al proceso educativo, a través de los cuales se proponen acciones que permiten detectar el aprendizaje de contenidos en el proceder del alumno.

Existen varias técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, por lo que el docente, tomando en cuenta la asignatura, finalidad de la evaluación, características del grupo, etc., debe escoger los adecuados y conocer los criterios de elaboración de los mismos.

Los instrumentos de evaluación pueden estar formados por elementos que preguntan sobre aspectos específicos del aprendizaje que se pretende evaluar, estos elementos se llaman **reactivos**. Esta relación de los reactivos y el instrumento se puede esquematizar de la siguiente manera:³⁵

³⁵ Colegio de Bachilleres. C.A.F.P. Técnicas, Instrumentos y Reactivos. México D. F. Versión mimeográfica. 1994.



Se debe tomar en cuenta que la aplicación de una técnica, instrumento o reactivo es un evento que provoca una actividad mental donde el estudiante examinado construye internamente alternativas de respuesta y la expresa formalmente, haciendo evidente lo que él ya ha aprendido. En este caso, el que diseña las distintas técnicas, instrumentos y reactivos debe tomar en cuenta para su elaboración los procesos cognitivos que desarrolló durante el proceso de aprendizaje de los alumnos.³⁶

³⁶ Idem.

Algunos instrumentos pueden contener reactivos como:

<i>Instrumento</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Cuestionario</i>	-Preguntas abiertas. -Preguntas cerradas.
<i>Prueba objetiva</i>	-Complementación. -Respuesta breve. -Opción múltiple. -Falso-verdadero. -Jerarquización. -Correspondencia. -Identificación.
<i>Lista de cotejo</i>	-Preguntas cerradas. -Oraciones afirmativas.

En el cuestionario, las preguntas pueden tener preguntas con respuesta amplia, sin restricción, solicitando la opinión del evaluado o cerradas, que pueden ser de respuesta única y concreta, sin otra alternativa.

Los reactivos de prueba objetiva incluyen:

La complementación es una proposición, pregunta u oración incompleta con líneas en blanco donde el alumno deberá contestar con una o varias palabras.

La respuesta breve es un reactivo de pregunta u oración imperativa donde el alumno contesta de manera sencilla y con pocas palabras.

Opción múltiple es un reactivo de enunciados que pide al alumno la toma de decisiones de entre varias opciones.

Falso-verdadero es un reactivo de oraciones afirmativas en donde el alumno determina si son verdaderas o falsas, o por un sí o un no conforme a lo expuesto en ellas. Otra novedad de este tipo de reactivo es contestar con “sí” o “no”.

La jerarquización se realiza sobre una columna de proposiciones que debe ordenarse de manera secuenciada.

Correspondencia son dos columnas paralelas estructuradas de tal forma que cada palabra o número de una de ellas corresponde a una palabra u oración afirmativa de la otra.

Identificación es la presentación de un texto, mapa, diagrama, esquema, cuadro sinóptico o ilustración en donde el alumno debe reconocer aspectos específicos que le permitan visualizar de manera general e integrada un contenido.³⁷

Los reactivos de la lista de cotejo incluyen:

Preguntas cerradas. Son preguntas que se responden concretamente “sí” o “no”.

Oraciones afirmativas. Se pueden incluir a manera de reactivos para definir si son verdaderos o falsos.

3.3 Tipos de Reactivos en Exámenes Escritos

a) Preguntas de respuesta breve.

Consisten en enunciados claros y concisos, o en una pregunta a contestar mediante una palabra o frase pequeña. Se debe cuidar que se manejen contenidos concretos, evitar palabras que provoquen respuestas subjetivas difíciles de calificar, por ejemplo ¿Cuál crees tú?, ¿Qué opinas de...?

³⁷ Idem.

b) Preguntas de complementación de un texto

Consisten en quitar algunas palabras de texto breve para que el alumno escriba en esos espacios la palabra correcta que hace falta. Lo importante que hay que cuidar en este tipo de pregunta es que no se pierda el sentido de las oraciones a falta de palabras clave.

c) Preguntas por ordenamiento o jerarquización

Son las preguntas que contienen información que se requiere ordenar.

d) Preguntas de opción múltiple

Son las preguntas que van acompañadas de tres o más opciones de respuesta. La pregunta debe estar formulada en forma afirmativa, teniendo como opciones las descripciones y los conceptos en la base de la pregunta.

e) Preguntas de opción de verdadero o falso.

Como su nombre lo indica, consisten en la presentación de diversos enunciados que pueden ser verdaderos o falsos.

La principal fuente de información del aprendizaje de los alumnos se manifiesta en respuestas a los requerimientos planteados y consecuentemente calificados.

Esta evaluación se lleva a cabo mediante pruebas escritas, para cuantificar los aciertos se les asignan diferentes puntuaciones a cada tipo de reactivo dependiendo de su grado de dificultad.

Estas puntuaciones se traducen en calificaciones que representan un juicio valorativo global y sumativo del aprovechamiento del estudiante.

Además de reducir la función de la evaluación a la emisión de una calificación,

hay que tomar en cuenta que estos exámenes ayudan a conducir la orientación del estudiante a través de diferentes fases del proceso de aprendizaje.

La finalidad de la evaluación es diagnosticar y remediar los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje, y además de otros fines como el aumento del conocimiento y la comprensión de los alumnos, o bien, dar calificaciones más precisas y justas del aprendizaje logrado. Hay más motivación por parte del alumno cuando sabe que está aprendiendo y es capaz de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que puede utilizar dentro de sus hábitos de estudio.

Para llevar a cabo la evaluación se recurre a lo que se llama medios de evaluación del aprendizaje y éstos son todos los recursos que se utilizan para conducir las actividades en donde el alumno demuestra que ha construido un aprendizaje significativo.

El proceso de evaluación debe tener estrecha relación con el programa de la asignatura, evaluar una selección de los objetivos contemplados en la dosificación programática de las unidades. De ahí que la información recabada por el profesor debe servir no sólo para calificar al alumno sino también para lograr que los alumnos aprendan.³⁸

3.4 Clasificación de los Medios de Evaluación

Inicialmente se definen los medios de evaluación como todos aquellos procedimientos utilizados como recursos para corroborar o evidenciar que el alumno ha construido conocimientos, ha desarrollado habilidades que dan como resultado un aprendizaje significativo.

³⁸ Idem.

Los diferentes tipos de evaluación se pueden clasificar como informales, semiformales y formales.³⁹

3.4.1 Medios de Evaluación Informales.

Se utilizan en períodos de enseñanza con una duración breve. Estos medios se presentan a los alumnos como actos no evaluativos; al sentirse no evaluados, los alumnos pueden dar respuestas más fieles para ser examinados en su aprendizaje.⁴⁰

Ejemplo:

<i>INFORMALES</i>	
<i>Técnicas</i>	<p><i>1. Observación de las actividades realizadas en clase</i></p> <p><i>2. Formulación de preguntas</i></p>

1. Observación de las actividades realizadas en clase.

Es una técnica informal que el profesor lleva a cabo en el salón de clase, de manera espontánea o intencionada, con la finalidad de obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sus características son:

- La información que el profesor obtiene es altamente confiable.
- Es muy útil para realizar evaluaciones diagnósticas y formativas.
- Se puede utilizar como retroalimentación en una clase o fase instruccional.
- Con ella se pueden valorar aspectos actitudinales, procedimentales o declarativos

³⁹ Suárez, C. et al. Medios de Evaluación del Aprendizaje. México D.F. Colegio de Bachilleres. CAFP. Versión mimeográfica. 2005.

⁴⁰ Idem.

-Se puede utilizar para la elaboración de productos.

La observación debe tomar en cuenta la manera como se presentan las ideas y la forma en que se realizan los procedimientos, el profesor recurre a preguntas formuladas en clase en donde se propicia la interacción entre los alumnos con el profesor y ellos se expresen de manera libre y espontánea, además de que se da una familiaridad con los objetivos programáticos y el maestro observa de mejor manera el proceso de aprendizaje.

2. Formulación de preguntas.

Técnica informal que consiste en formular preguntas orales a los alumnos basándose en los temas abordados durante la instrucción o proceso de enseñanza. Sus características son las siguientes:

- Son propias de la evaluación formativa.
- Se realizan para conocer el nivel de comprensión de los alumnos sobre un tema que se está explicando o revisando.
- Sirven como retroalimentación de contenidos o procedimientos.
- Aclaran, amplían o profundizan en los contenidos y procedimientos.
- Le permiten al maestro identificar deficiencias o incomprensiones de algún tema.
- Permiten el cambio de estrategia de enseñanza a una de aprendizaje.
- Pueden hacer que se unan conocimientos nuevos y conocimientos previos.

La formulación de preguntas tiene como finalidad captar la atención del alumno para lograr que éste participe en clase y refuerce su aprendizaje, estimula un procesamiento más profundo haciendo que el alumno verbalice cómo está aprendiendo.

Facilita el aprendizaje de los alumnos a través de las propias participaciones de éstos y también explora para ver si se amplía, aclara o refuerza la explicación, el procedimiento, etc.

Las preguntas deben ser pertinentes y oportunas con el fin de no salirse del tema, es decir acordes con el tema y el momento adecuado.

Se formulan de manera sencilla buscando respuestas explicativas y no memorísticas.⁴¹

3.4.2 Medios de Evaluación Semiformales.

Se caracterizan por llevar un tiempo de preparación mayor y su estructura es más flexible. Solicitan respuestas más elaboradas de los alumnos. Si se les proporcionan calificaciones por tal motivo, los alumnos suelen considerarlas actividades de evaluación, en comparación con las informales.

Ejemplo:

<i>SEMIFORMALES</i>	
<i>Técnicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> 1. <i>Los trabajos y actividades que los alumnos realizan en clase.</i> 2. <i>Trabajos de investigación.</i> 3. <i>Portafolios.</i>
<i>Instrumentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bitácora.</i> - <i>Exposición oral.</i> - <i>Cuadro de participación.</i> - <i>Escalas estimativas.</i> - <i>Simulador escrito.</i>

⁴¹ Suáres, C. et. al. Medios de Evaluación del Aprendizaje. Colegio de Bachilleres. CAFP. México DF. 2005. p. 157.

1. Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase.

Es una técnica que consiste en plantear a los alumnos actividades sencillas durante la clase para verificar el nivel de comprensión o ejecución de contenidos que muestran los progresos de aprendizaje de los estudiantes.

Sus características son a saber:

- Son muy propios de la evaluación formativa y permiten tomar decisiones para avanzar o ajustar la enseñanza de contenidos.

- No son considerados como evaluaciones por parte del alumno tomando en cuenta la oportunidad con que se plantean durante la clase.

- Propician la evaluación simultánea de procesos y productos permitiendo la regulación casi inmediata de los contenidos que se están revisando en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Sirven como ejemplos para actividad extraclase.

- El planteamiento de un trabajo o ejercicio son actividades no sólo evaluativas sino de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como criterios para el planteamiento de ejercicios y trabajos deben ser trabajos encomendados de manera sencilla entremezclados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Su revisión se realiza como una coevaluación de alumno-profesor o incluso autoevaluación.

Estas actividades deben propiciar el trabajo cooperativo de los alumnos y preferentemente deben relacionar lo aprendido con problemáticas reales.

Se debe tomar en cuenta el tema que apoyará el ejercicio, tiempo de clase (1

o 2 horas), tiempo de aplicación y forma de aplicación.

2. Trabajos de Investigación.

Son técnicas que consisten en encomendar a los alumnos la búsqueda de información de tipo documental o de campo.

Los trabajos de investigación deben estar enmarcados en el contexto de la enseñanza, de lo contrario el esfuerzo realizado por buscar aspectos interesantes de reforzamiento y de ampliación de información desmotivarán al estudiante y perderá valor educativo para él.

Los trabajos de investigación pueden dejarse a los alumnos de manera individual o en grupos.

Es fundamental para el aprendizaje del alumno la retroalimentación en clase de los trabajos de investigación, viendo aciertos y errores.

La evaluación de estas técnicas puede apoyarse con otros instrumentos como lista de cotejo y escalas estimativas.

Como criterios para solicitar un trabajo de investigación:

-Debe responder a la finalidad de aprendizaje para lo cual se debe definir el objetivo de la investigación.

-Que el trabajo a investigar propicie en los estudiantes la reflexión, ampliando y profundizando la información presentada en el salón de clase.

- El profesor debe proporcionar a los estudiantes las características del trabajo de investigación:

Portada.

Índice.

Desarrollo de la temática.

Conclusiones.

Introducción, justificación o prólogo. Bibliografía.

3. Portafolios

El portafolios puede considerarse como una técnica en la que se integra la historia documentada del aprendizaje, desempeño y productos llevados a cabo por los alumnos durante un período escolar completo o una de sus partes.

Sus principales características son que a través de esta técnica, el alumno se involucra necesariamente en su aprendizaje.

Hace posible una reflexión entre alumnos y profesor sobre los aprendizajes a lograr, las habilidades a desarrollar y los productos que se deben incluir.

Permite a los alumnos y profesores darse cuenta del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo que los primeros pueden darse cuenta de los progresos y obstáculos que van surgiendo y los segundos pueden modificar algunas estrategias de enseñanza, en caso necesario.

Las reflexiones que los alumnos y profesores hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje posibilitan que tanto unos como otros se autoevalúen y coevalúen, y se propicia que haya más vigilancia en la relación proceso-producto.

El trabajo que el alumno desarrolla con este tipo de técnica, abre el camino para que desarrolle procesos cognitivos de autorregulación.

Para la elaboración de portafolios se determinan las partes que van a constituir al portafolios tales como reflexiones y trabajos individuales o de grupo, videos, fotografías, etc. Cada parte debe presentar un comentario que justifique su inclusión y

definir las características de los trabajos como resumen, ensayo, narraciones, etc.⁴²

Compartir con el alumno la forma de evaluación, ya sea por calificación o por porcentaje y aclarar la modalidad de evaluación en la que va a ser usado el portafolios así como especificar cada cuándo se va a evaluar y determinar el peso de cada producto para la calificación final sumativa.

Bitácora. Es un instrumento que consiste en llevar un registro descriptivo de aspectos cognitivos, cognoscitivos o actitudinales que acontecen en clase.

Características:

Este tipo de instrumento no es percibido como una forma de evaluación por el alumno.

Se utiliza fundamentalmente para la modalidad formativa, registrando los avances de aspectos actitudinales que tengan que ver con el desempeño de los alumnos.

Puede ser utilizado registrando situaciones de aprendizaje, anécdotas, incidentes grupales o individuales.

Se pueden utilizar fichas o cuaderno de notas, dejando registros por alumno o por grupo.

La bitácora puede ser interactiva si en ella se hacen registros tanto del alumno como del profesor.

Para llevar a cabo una bitácora se deben tomar en cuenta:

-Alumnos (semestre y número).

-Rasgos o aspectos para describir en ella.

⁴² Idem.

- Si la bitácora será por alumno o grupal.
- Tiempo para hacer las descripciones. (Dentro o fuera de clase).
- Si habrá de participar el alumno en la escritura de las descripciones.

Si la bitácora es elaborada por el alumno, se le debe sugerir que tome notas de las dudas, de sus avances, sus logros, de cuando no puede realizar una tarea, ejercicio o trabajo, de manera que sea capaz de tomar decisiones para autorregularse, esto con el fin de evidenciar su propio aprendizaje.⁴³

-Exposición oral

Es un instrumento semiformal en donde el estudiante presenta de manera oral un tema previamente preparado a través de una investigación documental o de campo. Sus características son:

- Se complementa con otra técnica o instrumento como trabajos de investigación, cuadro de participación, lista de cotejo, etc.
- Puede utilizarse para realizar evaluaciones formativas o sumativas.
- Se evalúa de manera individual o en equipo, para lo cual los rasgos de evaluación varían.

Como criterios para su elaboración se determina el objetivo que se persigue con el instrumento. Se especifican los rasgos de evaluación asignando a éstos un puntaje con respecto de todo el instrumento. Debe estar en concordancia con otro previamente solicitado.

⁴³ Idem.

-Cuadro de participación

Es un instrumento semiformal que registra la frecuencia de las participaciones orales o escritas de los alumnos durante un período instruccional.

Es útil para las tres modalidades de evaluación.

El profesor puede detectar la cantidad y calidad de la información que los alumnos manejan y las participaciones de éstos se deben registrar inmediatamente.

Como criterios de elaboración se deben precisar los tipos de participación, de ser posible el registro debe aplicarse a pequeños grupos, se puede ajustar a las necesidades de lo que el profesor desea registrar como participaciones efectivas de los alumnos y éstas se pueden graficar.

-Escalas estimativas

Son un instrumento que determina los rasgos a evaluar en trabajos de investigación, exposiciones orales, tareas, etc. Sus principales características son:

Apoyan la evaluación de otros instrumentos, pueden utilizarse para realizar evaluaciones diagnósticas, formativas y/o sumativas, además evalúan contenidos declarativos y procedimentales.

Toman en cuenta el tipo de contenidos a evaluar y la modalidad en que se aplicarán. Las escalas cualitativas utilizan normalmente grados variables o letras (Excelente E, Muy bien MB, Bien B, Regular R). Establecen el porcentaje con respecto del total de medios de evaluación, si formarán parte de la modalidad sumativa de la unidad.

-Simulador escrito

Es un instrumento semiformal en donde al examinado se le presenta una

situación aparentemente real a través de un modelo o problema y se enfrenta a la toma de decisiones o acciones procedimentales para llegar a su solución. Se utiliza como estrategia de enseñanza, de aprendizaje o como instrumento de evaluación. Existen dos tipos de simuladores: los que plantean directamente un problema o los que simulan una situación real para la aplicación de conocimientos.⁴⁴

3.4.3 Medios de Evaluación Formales.

Estos medios requieren un proceso de planeación y de elaboración más profundo que los anteriores y son para situaciones que demandan mayor control al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo:

<i>FORMALES</i>	
<i>Técnicas</i>	<i>-Mapa conceptual</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>-Cuestionario</i> <i>-Prueba objetiva</i> <i>- Ensayo</i> <i>-Lista de cotejo</i> <i>-Rúbricas</i>

-Mapa conceptual

El mapa conceptual es una técnica formal que representa gráficamente las relaciones jerárquicas que se incluyen entre conceptos de un mismo campo semántico.

Está conformado por tres tipos de conceptos: supraordenados o de orden más alto o general, subordinados que se derivan de los primeros y al final los que dan información más específica.

⁴⁴ Idem. p. 161.

Tiene un carácter idiosincrásico, es personal, exige ser socializado para su comprensión, devela la estructura conceptual de su contenido, puede ser unidimensional o bidimensional y se estructura en nodos (conceptos) y conectores (palabras de enlace).

Se construye a partir del concepto más inclusivo al menos inclusivo colocado dentro de los nodos y relacionado mediante conectores.

-Cuestionario

Es un instrumento formal que consiste en un conjunto de preguntas estructuradas para obtener información clara y precisa sobre una temática.

Existen dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, aunque en una presentación específica, según las necesidades educativas, pueden presentarse combinadas. Preguntas abiertas son aquellas donde la respuesta no tiene restricción y preguntas cerradas son aquellas donde la respuesta es una sola, pues no existen alternativas.

Con preguntas abiertas brindan al examinado plena libertad para responder cuanto y como quiera y es útil para las modalidades de evaluación diagnóstica y formativa. Con preguntas cerradas el planteamiento de las preguntas sólo ofrece al examinado determinadas alternativas de respuesta y es útil para las modalidades de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

-Prueba objetiva

Es un instrumento formal conformado por reactivos que poseen una respuesta única. Los reactivos que la conforman no se evalúan con base en juicios o interpretaciones personales. Es útil para contenidos declarativos y procedimentales, y sirve para las tres modalidades de evaluación.

-Ensayo

Es un instrumento formal que permite evaluar aprendizajes complejos en los que intervienen las formas de expresión oral y escrita del estudiante, así como el potencial para organizar sus ideas, analizar, argumentar, proponer y concluir. Sus características son:

Puede ser utilizado para las modalidades diagnóstica y sumativa. Evalúa contenidos declarativos y procedimentales, la temática es libre, expresa el punto de vista personal del que escribe respecto a la temática a desarrollar, puede ser de carácter interpretativo o de investigación y consta de tres partes: introducción, desarrollo y conclusiones.

-Lista de cotejo

Es un instrumento formal en el que se registran los aspectos que deben manifestarse en la ejecución de tareas o productos presentados por los evaluados. Sus características son:

Compara lo que se espera del evaluado con lo que éste muestra (producto). Son útiles para evaluar el proceso por el que pasa el aprendizaje de los alumnos sobre un determinado contenido. Son útiles para las modalidades formativa y sumativa y también para evaluar productos.

-Rúbricas

Es un instrumento formal que permite evaluar procesos y productos.

Evalúa fundamentalmente el desempeño del alumno en su proceso de aprendizaje o en la elaboración de un producto. Puede evaluar niveles cognitivos del aprendizaje, como la adquisición de conocimientos o la aplicación de éstos. Proporciona

información al alumno sobre el avance de sus aprendizajes, promoviendo la autoevaluación y apoya la evaluación de otros instrumentos.⁴⁵

Según la definición de Rosales, la función de la evaluación es la recolección de información sobre las acciones de la enseñanza, la interpretación de la información recabada de acuerdo con un esquema y las decisiones tomadas para el perfeccionamiento del sistema de evaluación.⁴⁶

De las funciones de la evaluación se mencionan principalmente una *función informativa* y una *función enjuiciadora* que dan lugar a tres tipos de evaluación:

1-Diagnóstica. Sirve para determinar las características de la situación inicial del alumno para la puesta en marcha del proceso didáctico correspondiente, sirve de base para la programación o diseño del mismo.

2-Formativa. Sirve para determinar la naturaleza del proceso didáctico y es un punto de partida para decisiones de perfeccionamiento.

3-Sumativa. Es la evaluación llevada a cabo después de un proceso de enseñanza, constata los resultados del mismo y es la base para decidir la certificación, aprobación, selección o promoción.

La evaluación del aprendizaje retroalimenta a los profesores y estudiantes sobre las deficiencias del aprendizaje y sienta las bases para su mejoramiento, motiva el estudio y califica el aprendizaje.⁴⁷

De los diversos tipos de prueba que se utilizan para medir el conocimiento o habilidad de una persona, nos ocuparemos en este trabajo de los exámenes de

⁴⁵ Idem. p. 186.

⁴⁶ Rosales, C. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Norea S.A. Ediciones. 1990.

⁴⁷ R. Quesada. Guía para Evaluar el Aprendizaje Teórico y Práctico. México. Noriega Editores. 2000.

aprovechamiento, los cuales miden el avance de los alumnos en un curso y pertenecen al tipo de evaluación sumativa.

Este tipo de examen se involucra directamente con los objetivos de la primera parte de la Unidad 1, ya que esta parte es la que comprende la primera evaluación del semestre que en general consiste en un examen escrito y en las actividades realizadas en clase.

3.5 Características de los Instrumentos de Evaluación

Se debe tener cuidado al decidir si el examen que se va a aplicar es apropiado para la asignatura y el grupo, si la forma de calificar brindan certeza y claridad.

El tipo de pregunta con respuesta restringida (opción múltiple, jerarquización, correspondencia) demuestra con más exactitud si el alumno sabe algo concreto acerca del tema que se le pregunta evitando respuestas extensas más difíciles de valorar como temas o ensayos.

Se debe tomar en cuenta el tiempo para contestar las preguntas por parte del alumno, la facilidad de administración y el bajo costo. Debe ser práctico, para lo cual se toma en cuenta el tiempo de realización, se elaboran instrucciones claras, se proporciona una hoja de respuestas separada del texto, la cual será legible.

La utilización de reactivos es conveniente en el examen para comprensión de lectura y se pueden utilizar opciones de “falso –verdadero”, “correspondencia” o “complementación” en donde se pide al alumno reconocimiento de la información del texto.

Los reactivos de “opción múltiple”, “complementación” y “respuesta breve” exigen del alumno el recuerdo de la información que es un nivel de dificultad un tanto

mayor que el reconocimiento de la misma, por lo tanto si los reactivos se realizan adecuadamente pueden valorar la comprensión y la aplicación de conocimientos de un modo más acertado.⁴⁸

3.6 Dosificación Programática de los Objetivos de la Primera Parte de la Unidad 1

Como se ha mencionado anteriormente, la asignatura LAE III está dividida en dos unidades, la primera unidad se divide en dos partes, que son la primera y segunda evaluaciones, la segunda unidad no se divide y forma la tercera evaluación sumativa .

Al término de la primera parte de la Unidad 1 del programa de LAE III, es necesario llevar a cabo la evaluación sumativa 1. Los objetivos generales de esta primera parte son:

- Definición de conceptos en idioma Inglés.
- Descripción de función de sujetos.
- Descripción de proceso de sujetos.
- Instrucción de procesos en idioma Inglés.

En estos cuatro temas se incluyen los objetivos específicos que se programan y se presentan en una dosificación de aprendizajes a evaluar.

De este modo se organizan los objetivos específicos de la primera parte de la Unidad 1:

- Discriminar de quién o de qué se habla y lo que se dice en enunciados para distinguir definiciones.
- Utilizar el presente simple y la voz pasiva para reconocer su uso.
- Reconocer pronombres relativos en definiciones.

⁴⁸ Suáres, C. y L. Cruz. Medios de Evaluación del Aprendizaje. México D.F. Colegio de Bachilleres. CAFB. 2005.

- Manejar los elementos que conforman las definiciones utilizando realizaciones sintácticas, semánticas y estrategias de lectura.
- Utilizar vocabulario para frases nominales en descripciones.
- Reconocer los marcadores “first, then, next, also, after, this, finally”, para establecer relaciones de secuencia en descripciones de proceso.
- Reconocer elementos sintácticos (presente simple y voz pasiva, conjunciones, preposiciones de lugar para comprender diversos tipos de descripciones).
- Utilizar el presente simple y conjunciones para comprender descripciones de funcionamiento.
- Identificar el uso de la forma imperativa en instrucciones.
- Identificar “no – ing” en enunciados para comprender el significado de instrucciones negativas.
- Identificar verbos auxiliares modales para comprender instrucciones y órdenes.
- Manejar los elementos de la función de dar instrucciones utilizando elementos sintácticos, semánticos y estrategias de lectura.

Al término de esta etapa de aprendizaje se realiza la primera evaluación sumativa que está directamente vinculada junto con otras dos evaluaciones con la acreditación del curso y su resultado se expresará en una calificación mínima de 6.

El profesor considerará bajo su criterio para evaluar junto con este examen aspectos como cumplimiento de tareas, desempeño del alumno en clase, asistencias y las que crea convenientes, tomando en cuenta también la libertad de cátedra.

Las características del examen para la asignatura de LAE III deben ser principalmente:

1. Que mida los conocimientos del alumno de manera objetiva.
2. Que sea confiable al arrojar los resultados con exactitud en diferentes ocasiones que sea aplicado.
3. Que tenga una organización lógica, esto es:
 - Diseño adecuado al tipo de examen y al tiempo disponible en clase.
 - Cierta secuencia de complejidad de los contenidos.
 - Un léxico y el nivel intelectual congruentes con el aprendizaje.⁴⁹

La forma en que se evalúa el curso según la junta de la Academia de Inglés de la asignatura en cuestión es de la siguiente manera:

Unidad I Parte 1	1er examen parcial con valor de 70% Actividades en clase 30%
Unidad I Parte 2	2º examen parcial con valor de 70% Actividades en clase 30%
Unidad 2 Parte 3	3er examen parcial con valor de 70% Actividades en clase 30%

En general, los exámenes parciales consisten en lectura de comprensión y resolución de bloques de reactivos acerca de la lectura. Las actividades en clase se realizan en base a los objetivos del programa, son establecidas a criterio del profesor, pueden ser utilizadas evaluaciones formales, semiformales o informales, las cuales se mencionan en los apartados 3.2, 3.3 y 3.4

⁴⁹ Idem.

3.7 Propuesta del Modelo

Para ofrecer una solución al profesor y a los estudiantes que toman la asignatura se propone desarrollar un procedimiento para la elaboración de una prueba escrita como parte de la evaluación de la primera parte de la Unidad I, considerando requerimientos observados durante el desempeño docente sobre esta asignatura.

- El examen debe tener datos de identificación.
- Se compone de por lo menos tres tipos de reactivos diferentes.
- Cada bloque de reactivos debe tener un valor porcentual con respecto al total de la prueba.
- Se recomienda hacer una selección de reactivos.
- Se utilizan bloques para cada tipo de reactivo, lo más adecuado es no utilizar más de dos bloques del mismo tipo de reactivo.
- Tomar en cuenta un mínimo de reactivos y un máximo aceptable para no incurrir en extremos de carencia o de exceso de reactivos, se puede hacer una selección de entre los siguientes ejemplos:

<u>Reactivos propuestos</u>	<u>Mínimo de proposiciones</u>	<u>Máximo de proposiciones</u>	<u>Bloques</u>
Complementación	3	6	1
Respuesta breve	3	6	1
Falso-verdadero	3	6	2
Opción múltiple	3	6	2
Jerarquización	3	6	2
Correspondencia	3	6	2
Identificación	3	6	2

Se propone que los reactivos sean colocados en bloques. Si se utilizan dos

bloques de un mismo reactivo se debe utilizar el mínimo de proposiciones.

Los textos deben estar adaptados a las características del evaluando y tener una íntima relación con las preguntas planteadas, en el caso de esquemas o ilustraciones se pueden utilizar números o letras señalando las partes que se le pide al alumno identificar. Debajo del esquema es necesario colocar los números o letras seguidos de una línea para que el alumno escriba la parte identificada. En la identificación de textos, las preguntas pueden plantearse a la manera de complementación, respuesta breve u opción múltiple.⁵⁰

Por tanto, el modelo de evaluación para la asignatura LAE III es el siguiente:

La realización de un examen escrito que cumple con el 70% de la calificación que se va a evaluar en los alumnos, el cual se incluye en el anexo 1. Para obtener el 30% restante se sugiere llevar a cabo actividades en las que se pueden utilizar algún tipo de instrumento de evaluación antes mencionado. Se sugiere, según en la experiencia del investigador un portafolios (3.4.2) de actividades que incluya:

-10% Cuestionario de preguntas abiertas relacionadas con las lecturas realizadas en clase.

-10% Realización de una bitácora y tareas.

-10% Expresión oral sobre el tema que se leyó, ya sea en pares, tríos o equipos.

Con el fin de obtener el 30% restante de la calificación de la primera evaluación sumativa.

⁵⁰ Suárez, C y L. Cruz. Medios de Evaluación del Aprendizaje. CAFP. Colegio de Bachilleres. México D.F. 2005.

3.7.1 Evaluación Alternativa

Los nuevos desarrollos en evaluación han traído a la educación una nueva evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporarlos a las actividades diarias en el aula.

Lo que pretende la evaluación alternativa es recopilar evidencia de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular.

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación alternativa permite:

- Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas, y los niveles de estudio.

La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo éstas “como cualquier instrumento, recurso, situación o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso”. Dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Existen dos clases de alternativas, las técnicas para la evaluación del desempeño y las técnicas de observación (entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas).⁵¹

⁵¹ López Frías, Blanca S. et. al. Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Desarrollos. México, Trillas, 2000.

3.7.2 Carpetas de Evaluación Como una Nueva Opción

Actualmente, la evaluación del aprendizaje tiene nuevas tendencias como la utilización de carpetas como una posibilidad de evaluación formativa que apoye al maestro en la planeación del proceso de aprendizaje y permita a los alumnos la construcción de aprendizajes significativos.

Las carpetas de evaluación tienen la capacidad de estimular la participación de todos los que intervienen en la educación. Consisten en todos los productos de los alumnos que se puedan almacenar en cualquier tipo de medio. El propósito es recolectar muestras que representen lo que el alumno ha realizado.

Las carpetas han surgido en la última década como parte de un movimiento conocido como *evaluación auténtica*, el cual busca completar los datos obtenidos a través de tests estandarizados, exámenes y cuestionarios como una nueva manera de observar las interacciones dentro del salón de clases entre alumnos y maestros.

La evaluación auténtica queda fundamentada teóricamente por Mabel Condemarín en esta cita:

En situaciones educativas en las cuales los maestros interactúan con los alumnos como mediadores proporcionándoles andamiajes, la medida de la habilidad de los alumnos no es un puntaje aislado, sino un índice del tipo y cantidad de apoyo requerido para progresar en el aprendizaje. Campione y Brown sustentan este punto de vista y lo definen como “evaluación dinámica” basándolo en la noción de Vigotsky de “zona de desarrollo próximo” que descubre las funciones que están en proceso de maduración y pone de manifiesto hasta dónde el niño puede avanzar si se le apoya en

la solución de problemas complejos.⁵²

Cabe mencionar las funciones que establece Jean Cardinet en un simposio llevado a cabo en Berlín con respecto a los instrumentos de evaluación:

Función de regulación, ya que la enseñanza pasó de la memorización a ser una tarea más vasta, para facilitar el aprendizaje se volvió más activa, un instrumento principal de la adaptación continua a las necesidades del alumno.

Función de orientación, aquí la evaluación se refiere a las características generales del alumno (aptitudes intelectuales, personalidad, intereses). Se le informa del costo de formación de las distintas opciones profesionales.

Función de certificación, para dar a los alumnos la posibilidad de ser seleccionados, más allá de sólo ser evaluados.

⁵² Cortés Sánchez, Gabriela. et al. Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras. UAM-A. México, 2003, p. 165.

Conclusiones

Lo más relevante de este trabajo es que sirva al maestro para darle un mejor panorama para preparar mejor un examen de esta asignatura y ofrecerle algunos puntos de vista como conclusiones de la investigación al recabar información acerca del proceso de evaluación del aprendizaje.

Asimismo, debe hacerle tomar conciencia de:

- La necesidad de reconocer a la evaluación como una reflexión sobre la enseñanza y su posible actualización.

- La importancia de la evaluación de los aprendizajes en su aspecto formativo para la toma de decisiones pedagógicas por los actores de los procesos educativos.

- La urgencia de la formación de un criterio de evaluación que permita considerar tanto lo cualitativo como lo cuantitativo ante la exigencia de las instituciones acerca de la certificación de los alumnos.

- El establecimiento de criterios de evaluación que permitan estar más acordes con las exigencias de la institución educativa en cuanto a la certificación de los alumnos.

Aquí se establece el trabajo realizado sobre un examen de evaluación sumativa de la asignatura LAE III, correspondiente a la primera parte de la Unidad 1. Se explicaron las necesidades de tener un material apropiado así como los principales planteamientos que van desde la teoría constructivista, el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo como marco teórico concerniente a la estructura educacional del Colegio de Bachilleres.

Se procuró llevar a cabo el diseño de la evaluación con apego al programa de la asignatura en cuanto a una selección de sus objetivos específicos y en cuanto al nivel de conocimientos previos del alumno del tercer semestre.

El diseño de los reactivos fue realizado con el propósito de evaluar algunos de los objetivos planteados en la dosificación del programa de la asignatura para evitar una saturación extensa de contenidos y con la ayuda de una evaluación diagnóstica al principio del semestre.

El profesor puede hacer que los alumnos obtengan mejor fluidez en la lectura por medio del uso de la lectura extensiva. De este modo el alumno logrará mejorar su desempeño en sus evaluaciones. Además obtendrá una evaluación más justa, lo más precisa posible.

Considerar también que la evaluación es mejor cuando:

- Refleja las necesidades del mundo real para mejorar las habilidades de solución de problemas y la construcción del significado.

- Requiere de los estudiantes comprender el todo y no sólo las partes y contar con más de una forma de hacer las cosas.

Cabe mencionar el gran reto de lograr estrategias de evaluación que respondan en concreto a la integración y a la interpretación del conocimiento y a una esperada transferencia de dicho conocimiento a otros contextos.

ANEXO I

Examen muestra con base en algunos puntos del programa de la asignatura, el cual no se aplicó a ningún grupo del plantel, solo se presenta como una propuesta que expone con claridad y exactitud las características específicas de los contenidos del programa de la asignatura como es el caso de la definición de conceptos. Un elemento muy común en la definición es el verbo *to be* en presente (am, is, are) y otras expresiones en presente simple también pueden indicar definiciones.

Las expresiones en voz pasiva son un elemento de la definición, por ejemplo:
...is defined as... ...are called... ...is/are known... ...is/are considered...

Otro elemento empleado son los pronombres (Who, Which, Where, That) los cuales son muy comúnmente usados para sustituir a los conceptos y ampliar sus características específicas.

Las descripciones proporcionan características o atributos de lo que se describe, nos dice cómo es (a través de adjetivos) o que características tiene un sujeto: dimensión, peso, volumen, textura, etc. Las descripciones físicas pueden indicar dónde se localiza un sujeto, para lo cual, necesitamos emplear preposiciones de lugar: on, under, between, above, below, next, behind, etc.

En la descripción de proceso se presentan las etapas o los pasos necesarios para llegar a una meta. Las características en este tipo de descripción son: la voz pasiva y los conectores de secuencia. Por ejemplo:

Rubber trees *are tapped* and the liquid gathered from them *is then* chemically treated.

En las instrucciones se dan una serie de indicaciones a seguir ya sea para la utilización de un producto, servicio, etc. Se apoyan principalmente en enunciados imperativos.

Ejemplo de hoja de respuestas de examen escrito de comprensión de lectura que tiene el propósito de conocer el avance del aprendizaje del alumno al aplicar estrategias de comprensión lectora adquiridas a lo largo de la primera parte de la Unidad 1.

Understanding arthritis and rheumatism

Arthritis and rheumatism are broad terms that cover many complaints.

Arthritis simply means "inflammation of a joint." There may be swelling, heat, and sometimes redness of the overlying skin. One joint or many may be affected. There are many different types of arthritis. The word "osteoarthritis" describes the wear and tear that occurs in the joints of elderly persons. It is the most common cause of pain and stiffness over the age of 50.

Rheumatism is not a specific disease. The term is used not only for painful joints, but also for aching pains from muscles and ligaments. Rheumatology is the study of arthritis and rheumatism.

The structure of joints

In order to understand where and how arthritis occurs, you need to know something about the structure of joints. The ends of the bones on either side of a joint are covered by a whitish, smooth substance called cartilage. A joint is held together by a tough, bag-like structure called the capsule and a number of even tougher strap-like structures called ligaments.

The cavity inside the joint contains a few drops of sticky fluid (synovial fluid) that lubricates the joint. The fluid is produced by a thin membrane inside the joint — the synovium. Cartilage and synovial fluid enable the joints to operate smoothly.

Joint movements are controlled by muscles that are attached to the bone on either side of the joint. By tightening or relaxing a muscle, the limb can bend or straighten.

Tendons are tough gristly structures that attach the muscles to the bones. You can feel tendons at the back of the heel and in front of the elbow. Long tendons may be surrounded by a tube-like membrane — the tendon sheath. Where a tendon glides across a bony surface, there may be a sac-like space containing fluid — a bursa.

Self treatment for minor pain.

- 7 a. While standing, lean forward from the hips as far as possible. Allow the arm to hang down assisted by gravity. Even very stiff shoulders will respond. Point the fingers and begin gentle circling movements of the arm. Increase the size of the circle as far as possible. Do not exercise beyond the point of pain.
- b. Stand up straight and hang the arm down to the side. Bend the elbow. Allow the arm to turn out, then back again.
- c. Bring your arm across the body and touch the opposite shoulder. If this is difficult, support the arm with the other hand and gently push it across.
- Q1. Lie on the bed. Keeping the arm supported on the bed, swing the arm up from the side. As the pain diminishes, try lifting the arm, swinging it up over the head as far as it will go. As the pain decreases and movement improves, add:
 - 1e. Grasp a broomstick with both hands. Raise the stick as high as you can and gently swing it from side to side.
 - f. Grasp both hands behind the neck and pull the elbows back. (This can also be done when lying on the back.)
- 2
- g. Put a pulley above an open doorway. String a rope through it and tie large knots in the ends. Sit in a chair below the pulley, grasp one end of the rope in each hand and pull up and down. This uses the good arm to assist the movements of the bad shoulder. It is very useful when the pain has gone but the movement is still restricted.
- 13

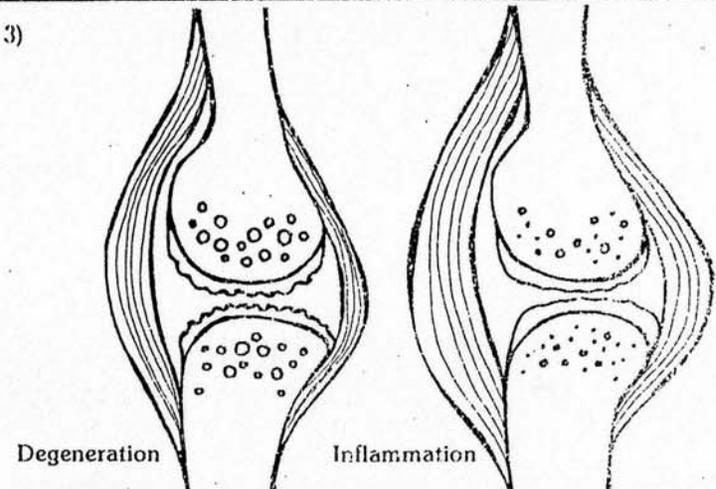


When to see a doctor

1. If severe pain interferes with normal activities, work, leisure, or sleep.
2. If a shoulder has become "frozen."
3. If swelling is present.

1996 Channing Bete Company USA, Chase Brexton Health Services, Inc.

(Fig 3)



What happens to joints with arthritis?

- 14 When a joint develops arthritis, one of two things may happen. The first is degeneration or "wear and tear". This is the most frequent cause of arthritis and is called osteoarthritis. The cartilage splits and wears down over a period of years. In extreme cases, the joint will become bent and deformed as the cartilage wears away. Small bony spurs appear at the edges of the joint. These may be felt as hard lumps around certain joints such as in the fingers. Often there is a dry grating sensation as the rough surfaces of the joint rub on each other.
- 15 When arthritis involves the spine, the discs between the vertebrae may split. The soft center pushes out, or ruptures, and presses on a nerve. This causes great pain in the back or neck where the disc rupture occurs. The pain may also be felt down a leg or an arm along the course of the nerve. Another result of arthritis in the spine may be shrinking of the discs with bony spurs forming at the edges. This produces similar symptoms.
- 16 The second type of change that can occur is inflammation. The synovial membrane within the joint becomes swollen and there is usually a collection of fluid within the joint. The inflammation and swelling cause pain and tenderness to pressure. If the swelling is very large, the joint becomes bent or deformed. Painful muscle spasms may also occur. If the inflammation lasts a few days or weeks, the joint may escape damage, but if the joint is swollen for months or years serious damage to the joint and cartilage may occur. In severe prolonged inflammation, as in rheumatoid arthritis, the damage to the cartilage will eventually spread through to the bone leading to permanent damage and deformity of the affected joint.

COLEGIO DE BACHILLERES

Plantel 02 Cien Metros

Academia de Inglés

L.A.E. III Primera Evaluación Sumativa

Nombre del alumno _____ Grupo _____

INSTRUCCIÓN GENERAL: LEE DETENIDAMENTE EL TEXTO Y CONTESTA LOS SIGUIENTES REACTIVOS.

I. COMPLETA EN FORMA BREVE LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE.

Valor 2 Pts. c/u.

1 Escribe con tus propias palabras el contenido del título.

2 ¿Cuál es el tema del artículo?

II. LOCALIZA UNA DEFINICIÓN, UNA DESCRIPCIÓN, Y UNA INSTRUCCIÓN A LO LARGO DEL TEXTO Y COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO.

Valor 2 pts. c/u.

FUNCIONES RETÓRICAS	PÁRRAFO DONDE SE LOCALIZA
Definición	
Descripción	
Instrucción	

III. COMPLETA LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE

Valor 1pto. c/u.

CONCEPTO EN ESPAÑOL	DEFINICIÓN
Reumatology	
	Inflamación de una articulación
Cartilage	
Tendons	

IV. COLOCA DENTRO DEL PARÉNTESIS EL NÚMERO DE PÁRRAFO QUE CORRESPONDA A LA INFORMACIÓN DADA.

Valor 2 pts. c/u.

1. () Los bordes de los huesos están cubiertos por cartílago.
2. () La cavidad dentro de la articulación contiene un líquido pegajoso llamado sinovial.
3. () Es la más ocurrente causa de artritis, es llamada osteoartritis.

V. MENCIONA TRES ACTIVIDADES FÍSICAS QUE SE INDICAN REALIZAR DURANTE EL AUTO TRATAMIENTO.

Valor 1pto. c/u.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

VI. ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS (S) SI LA INFORMACIÓN SE MENCIONA EN EL TEXTO O (N) SI NO SE MENCIONA EN EL TEXTO.

Valor 1pto. c/u.

1. () La articulación está sostenida por estructuras llamadas cápsulas.
2. () El líquido sinovial es producido por los ligamentos.
3. () Cuando la artritis invade la espina dorsal los discos se contraen.
4. () El líquido sinovial se acumula cuando hay inflamación y dolor.

VII. RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO CON LA INFORMACIÓN DEL TEXTO

Valor 2 pts. c/u.

1 ¿Qué ocurre con la osteoartritis?

2 ¿Cuál es la función del cartílago junto con el líquido sinovial?

3 ¿Qué ocurre si la inflamación de las articulaciones dura unos días o semanas?

4 ¿Es recomendable el ejercicio cuando se siente molestia?

Total 35 pts.

Firma del Alumno

Clave de respuestas

I.

1. Entendiendo la artritis y el reumatismo.
2. Tratamiento

II.

1. Artritis es la inflamación de las articulaciones

Párrafo 1

2. Osteoartritis describe el desgaste de articulaciones en las personas mayores.
3. Cualquiera del párrafo 7 al 13.

III.

1. Es el estudio de la artritis y el reumatismo.
2. Artritis
3. Sustancia blanquecina y suave que cubre la articulación.
4. Son estructuras duras que unen músculo y hueso.

IV.

1. 3
2. 4
3. 14

V. Cualquiera del párrafo 7 al 13.

VI.

1. F
2. F
3. F
4. V

VII.

1. Desgaste de articulaciones.
2. Para el funcionamiento suave de la articulación.
3. Se puede aún librar del daño.
4. No.

Bibliografía

Alonzo, T. Comunicación escrita 1. Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar. Madrid. Santillán. 1985.

Ausubel, D. "Teorías del Aprendizaje Significativo" .J.I. Pozo. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid; Morata, 1989.

C.A.F.P. Colegio de Bachilleres. Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje. México D.F. 1994.

C.A.F.P. Colegio de Bachilleres. Técnicas, Instrumentos y Reactivos. Versión mimeográfica. México D. F. 1994.

Chase, Brexton. Health Services, Inc. Channing Bete Company. U.S.A. 1996.

Cortés Sánchez, Gabriela. et al. Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras. México.UAM. 2003.

Cruz Philips, Yolanda y Hernández Salazar, Araceli.
Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español III. Colegio de Bachilleres. México.1997.

Douglas Brown, H. Principles of Language Learning and Teaching. Fourth edition. Longman. New York. 2000.

Eggen, Paul D. y Kauchack, Donald, P. Estrategias Docentes. México; Fondo de Cultura Económica, 2005.

García, J. Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Perspectiva Internacional en el Umbral del Siglo XX. Facultad de Psicología UNAM.

1998.

Jhonson-Laird, Philip N. Mental Models. Cambridge. MA: Harvard University Press, 1983.

López Frías, Blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María. Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Desarrollos. México, Trillas. 2000.

Luna Figueroa, Manuel. Enseñanza Comunicativa. Macmillan. México D.F. 1985.

Neimeyer Greg, J. (Comp.). Evaluación Constructivista (Traducción Angela Aparicio). Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1996.

Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge. CUP. 1989.

Postic, Marcel. Análisis de las dificultades de los alumnos a las transformaciones educativas. México: UNAM, 1991.

Quesada, Rocío. Guía para Evaluar el Aprendizaje Teórico y Práctico. México: Noriega Editores. 2000

Quesada, Rocío. Cómo Planear la Enseñanza Estratégica. México: Limusa. 2001.

Rosales, C. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Norea, S. A. Ediciones. 1990.

Segovia, Felipe y Beltrán, Jesús. El Aula Inteligente. Nuevo Horizonte Educativo. Espasa, España. 1998.

Stempleski, Susan. World Link. Developing English Fluency. Intro A. Thomson Heinle. U.S.A. 2005.

----- World Link. Developing English Fluency. Intro B. Thomson Heinle.
U.S.A. 2005.

Suárez, C. y L. Cruz. Medios de Evaluación del Aprendizaje. Colegio de Bachilleres,
CAFP, Versión mimeográfica, México D. F. 2005.

Vygotski, Lev. Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

Villalobos Bernal, Alma I. y Elorriaga, F. El Aprendizaje Escolar desde la Perspectiva
Constructivista. Trabajo presentado en el XII Encuentro Pedagógico “Carmen Meda”,
Colegio Madrid, A. C. México, 2000.

Widdowson, H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press. Hong Kong.
1991.

Zuchovicki Scharkansky, Silvia. Comprensión de Lectura. Inglés I. Ediciones Sconlic.
México D.F. 2005.

----- Comprensión de Lectura. Inglés II. Ediciones Sconlic.
México D.F. 2005.

----- Comprensión de Lectura. Inglés III. Ediciones Sconlic.
México D.F. 2005.