

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA TABLA DE ESPECIFICACIONES COMO HERRAMIENTA
PARA ELABORAR UN EXAMEN EXTRAORDINARIO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

LOURDES CHER SÁNCHEZ CALDERÓN

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE

MAYO, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A woman is like a teabag
-only in hot water you do
realize how strong she is.*

Eleanor Roosevelt.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre por su infinito amor incondicional.

*A mis angelitos hermosos, Dagny, Lluvia y David,
por su comprensión y apoyo; y por quienes
seguiré luchando y esforzándome cada día.*

*A Consuelo por compartir sus conocimientos,
experiencia y tiempo para la realización de esta meta.*

A la familia Calderón Villa por su ejemplo y cariño

*A mis amigos Alejandra, Connie, Gerardo,
Cristina, Patricia, Isabel por su compañía y consejos*

*A las maestras Ángeles Barba, Enriqueta Ramírez,
Dora García y Verónica Amante por sus amables comentarios
y tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.*

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	3
1.1 Modelo Educativo	4
a) La cultura básica	4
b) La organización académica	5
c) El alumno	5
d) El profesor	6
1.2 Antecedentes de la materia	7
a) Plan de estudios original	7
b) Primera modificación	7
c) Segunda modificación	9
1.3 Programa de comprensión de lectura en Inglés III	13
1.4 Materiales	15
1.5 Población	16
1.5.1 Planta docente	17
1.5.2 Población estudiantil	20
1.6 Antecedentes de los exámenes extraordinarios	22
Conclusiones	23
Capítulo 2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Teoría de la evaluación	24
2.1.1 Definición de evaluación	24
2.1.2 Definición de medición	25
2.1.3 Diferencia entre evaluación y medición	25
2.1.4 Funciones de la evaluación	26
2.2 Tipos de evaluación	26
2.2.1 Evaluación diagnóstica	26
2.2.2 Evaluación formativa	27
2.2.3 Evaluación sumativa	27
2.3 Qué se evalúa	28
2.3.1 Conocimientos declarativos	29
2.3.2 Conocimientos procedimentales	30
2.3.3 Conocimientos actitudinales	31
2.4 Tipos de instrumentos para la evaluación	31
2.4.1 Técnicas informales	31
Observaciones	32

2.4.2	Técnicas semiformales	32
	Trabajos y ejercicios en clase	32
	Portafolios	33
2.4.3	Técnicas formales	33
	Mapas conceptuales	33
	Evaluación de desempeño	34
	Pruebas o exámenes	34
2.5	Tabla de especificaciones	36
2.6	Tipos de reactivos	39
2.6.1	Falso-verdadero	39
2.6.2	Selección múltiple	40
2.6.3	Correspondencia	40
2.6.4	Completamiento o respuesta breve	41
2.6.5	Mapas conceptuales	41
2.7	Características del instrumento de evaluación	42
2.7.1	Validez	42
	a) Validez de contenido	42
	b) Validez de constructo	43
	c) Validez referida al criterio o empírica	44
	d) Validez de apariencia	45
2.7.2	Confiabilidad	45
	a) Método <i>Test-retest</i>	46
	b) Método de formas alternas o equivalentes	46
	c) Método de mitades	46
2.7.3	Practicidad	47
2.8	Teoría de la enseñanza de lectura	48
2.8.1	Definición de lectura	48
2.8.2	Los modelos interactivos	48
2.8.3	Tipos de lectura	49
	a) Lectura de ojeada	49
	b) Lectura selectiva	49
	c) Lectura de búsqueda	49
	d) Lectura detallada	50
	e) Lectura crítica	50
2.8.4	Tipos de textos	50
	a) Textos descriptivos	50
	b) Textos argumentativos	51
	c) Textos narrativos	51
	d) Textos expositivos	52
	Descriptivo	52
	Secuencia	53
	Comparativo	53
	Causa-efecto	53
	Problema-solución	54
	Conclusiones	54

Capítulo 3. ELABORACIÓN DE UN EXAMEN EXTRAORDINARIO PARA LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE	55
3.1 Tabla de especificaciones	55
3.2 Selección de textos	60
3.3 Qué evaluar en cada sección	62
Examen modelo: 1	65
Clave de respuestas	73
Examen modelo: 2	76
Clave de respuestas	83
Conclusiones	86
CONCLUSIONES GENERALES	87
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXO A	94
ANEXO B	98

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1. Esquema de los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades	11
Cuadro 2. Programa de Comprensión de Lectura en Inglés III	13
Cuadro 3. Materiales	15
Cuadro 4. Planta docente	18
Cuadro 5. Acreditación de las asignaturas de inglés 2005-2008	21
Cuadro 6. Esquema de una Tabla de especificaciones	38
Cuadro 7. Ponderación de reactivos	56
Tabla 1. Tabla de especificaciones	58

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en elaborar un examen extraordinario de comprensión de lectura para los alumnos de tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, tomando como guía una tabla de especificaciones que será construida para tal propósito. Esta tabla ayuda a tomar una muestra representativa de los contenidos y aprendizajes de la materia, de tal forma que se unifican y determinan los principios a seguir para el diseño del examen.

La tabla de especificaciones sirve como un plano para el profesor, ya que por un lado, se refleja la conducta esperada de los objetivos del curso y, por otro, la naturaleza de cada reactivo; por lo tanto, la calidad del examen depende de la habilidad del elaborador para interpretar ambos aspectos. Mientras más corresponda un examen a las especificaciones que se indican en la tabla, éste tendrá un grado mayor de validez de contenido.

Los contenidos por evaluar serán tomados del Programa de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés III. Los motivos para escoger este nivel se deben a que en el proyecto de asesorías se encontró que a los alumnos les costaba trabajo elaborar organizadores gráficos porque no podían identificar la organización textual. Además, se observó que existían discrepancias entre profesores en los criterios para preparar un examen y cabe mencionar que no existe una comisión específica para tal cuestión. Por lo tanto, esto lleva a apuntar dos razones para la inexactitud de los exámenes: una se debe a la selección de contenidos y la otra se refiere a las técnicas utilizadas.

De ahí que el docente tenga la tarea de planear y diseñar un examen en el cual el alumno utilice sus habilidades y estrategias exitosamente, de forma autónoma y regulada, ya que algunos de los fines de la evaluación son mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar o modificar los contenidos de la materia y estimular el progreso de los alumnos; propósitos que una tabla de especificaciones nos ayuda a cumplir.

El presente trabajo está organizado de la siguiente forma: En el primer capítulo se presenta el contexto de la institución, los antecedentes de la materia, la población a la cual se dirige este proyecto y los materiales utilizados en el curso.

En el segundo capítulo se establecen los conceptos básicos relacionados con la evaluación, tales como validez, confiabilidad y practicidad; se define una tabla de especificaciones señalando los aspectos que la conforman, y se determinan los reactivos más adecuados para diversos tipos de examen. Asimismo, se presenta la teoría de la enseñanza de la comprensión de lectura en relación con los temas vistos en el tercer semestre del CCH, particularmente, la organización textual.

Finalmente, en el último capítulo se describe la forma de realizar un examen objetivo a partir de la elaboración de la tabla de especificaciones y se señalan los pasos para la selección de textos acorde con los contenidos de la materia y las modificaciones realizadas. Para concretar los aspectos teóricos que se revisarán, se elaborarán dos exámenes modelo con una estructura similar basada en la tabla de especificaciones. Una de las mayores aportaciones que se espera lograr es establecer un ejemplo del uso de mapas conceptuales como forma de evaluación final o sumativa, que a la vez brinde objetividad a los evaluadores.

1. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una institución de enseñanza media superior que surge en 1971 como una nueva propuesta de enseñanza cuyo propósito es dotar al alumno de una cultura básica mediante sus planes de estudio y métodos de enseñanza (PEA 1996: 35). Proveer al alumno de una cultura básica no se debe entender como la acumulación innecesaria de conocimientos, ya que la filosofía del colegio va en contra del enciclopedismo. La finalidad del colegio es formar alumnos críticos, creativos y útiles a su entorno social y académico. La cultura básica en inglés implica el desarrollo de habilidades y estrategias para comprender textos que pueden resultar útiles para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras e incluso mejorar su comprensión y uso de la lengua materna

De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (PEA 1996:36), el alumno dentro de su formación debe adquirir habilidades y estrategias para comprender textos que le permitan acceder a diversas fuentes de investigación con el fin de obtener conocimientos básicos para que los pueda aplicar en su vida cotidiana y académica; es decir, que aprenda conscientemente cómo se aprende para ser así participe en su aprendizaje, además de despertar su curiosidad y deseo de saber más allá de lo que ha practicado en el salón de clases.

El papel de la educación en el colegio no sólo se centra en la impartición de conocimientos, sino también en la formación ética y social de sus alumnos.

La fase intermedia que cumple el colegio entre los estudios básicos y universitarios juega un papel muy importante porque apoya al alumno a conformar su personalidad.

El bachillerato del colegio se concibe como “propedéutico, general y único” (PEA 1996: 65), ya que proporciona la preparación necesaria para cursar cualquier carrera universitaria en el área que sea del agrado del alumno, para su incorporación al trabajo o en términos prácticos para la vida.

Como se puede observar, la finalidad del colegio no se podría explicar sino mediante su modelo educativo, el cual ha sido la base para que se logren estos propósitos. Por ello, en las siguientes líneas se describen este modelo y sus ejes primordiales.

1.1 Modelo Educativo

El CCH cuenta con un modelo educativo caracterizado por un conjunto de ejes fundamentales, a saber: el fomento de la cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como participante activo de su educación y el profesor como facilitador del aprendizaje, los cuales se interpretan como los lineamientos para organizar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se describen de acuerdo con el PEA (1996: 43-50) cada uno de estos ejes:

a) La cultura básica

La cultura básica, en palabras de González Casanova (1971: 4), es la selección de aprendizajes elementales y globales para que los alumnos obtengan una formación básica, esto implica el desarrollo de habilidades intelectuales que permitan que los alumnos integren los saberes, las habilidades y las formas de conducirse. Tal como lo plantean los postulados del modelo educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Aquí es donde se solicita al alumno que se comprometa con su aprendizaje. Con este enfoque didáctico se espera que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender a conocer, es decir, recurrir a las fuentes de información y analizar su contenido; aprender a hacer es llevar a la práctica los conocimientos obtenidos en la clase-taller, y aprender a ser mediante la adquisición de valores en el contexto social (respeto, tolerancia, equidad, etc.). La cultura básica no sólo se limita a la repetición de los conceptos, sino la

adquisición de conocimientos sobre las bases metodológicas de cada una de las materias.

b) La organización académica

La organización académica está conformada por cuatro áreas fundamentales: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico-social que a su vez agrupan asignaturas de acuerdo a los contenidos específicos, objetivos de estudio y metodología de trabajo en el salón de clases que contribuyen a la cultura básica (PEA 1996: 46). La intención del perfil de egresados del Colegio de acuerdo con González Casanova (1971: 5) es que el alumno alcance a dominar las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico, filosófico, social, su capacidad y hábito por la lectura de los clásicos y los modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, lo que le permitirá seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que proporciona la universidad.

c) El alumno

El alumno es considerado como actor de su formación. Las actividades del colegio están centradas en torno al alumno. Para lograr este propósito se han elaborado políticas, programas y proyectos, entre los cuales sobresalen los siguientes:

- Las actividades en el aula deben estar orientadas a que el alumno domine contenidos declarativos (conceptos), procedimentales (habilidades) y actitudinales (valores). En el caso particular de Inglés, se espera que el alumno desarrolle habilidades y estrategias para la lectura de textos en inglés como: estrategias de vocabulario, habilidades académicas (notas al margen, subrayado, elaboración de mapas conceptuales y resúmenes), organización textual (introducción, desarrollo y conclusión), algunos

aspectos lingüísticos (presente, pasado y futuro simples, presente perfecto, voz pasiva, comparativo y superlativo, posesivo anglosajón, etcétera).

- El trabajo en el aula es de clase-taller, donde el alumno tiene la oportunidad de trabajar individualmente y de manera grupal a partir de la orientación del profesor.
- Fomentar el trabajo en grupo para desarrollar tareas, ejercicios y actividades para su desarrollo individual.

d) El profesor

La tarea del profesor, como lo señala Coll (1997: 20), es ser guía y orientador de la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares para la obtención de conocimientos mediante varios recursos didácticos. Además, el profesor:

- Propicia el desarrollo de habilidades conforme a la disciplina de su especialidad.
- Considera el enfoque de la materia y el área a la cual pertenece.
- Utiliza el programa de estudios como base de la planeación de las clases.
- Utiliza instrumentos didácticos y de evaluación.

Respecto a este último punto, ni el primer plan de estudios de 1971, ni el Programa de Estudios Actualizado proporcionan las formas en las que se deben llevar a cabo las evaluaciones tanto ordinarias como extraordinarias. No obstante, se considera que cada área debe encontrar las formas más adecuadas de acuerdo a sus fines.

1.2 Antecedentes de la materia

En las líneas siguientes se presentan las tres modificaciones más relevantes que ha tenido la materia desde la fundación del colegio en 1971 hasta los cambios realizados en el PEA en 1996 y la última actualización en 2002, con el fin de que sirva de referencia para comprender la problemática que se presenta en este trabajo.

a) Plan de estudios original

El plan de estudios del bachillerato del CCH de 1971 señala dentro de sus objetivos la enseñanza de una lengua extranjera. El objetivo general era “que el alumno lea y traduzca en un idioma extranjero”¹. El Colegio ofrecía al estudiante dos opciones: inglés y francés.

En el caso del inglés se impartían cinco horas semanales en el primer año y tres en el segundo.

El modelo que se seleccionó para la elaboración del programa del curso de inglés fue el llamado enfoque sistemático propuesto por Hilda Taba.

El curso se basaba en el texto *The Written World*, el cual establecía el manejo de la gramática como único recurso para llegar a la comprensión de textos y requería del uso de material auditivo.

La materia no tenía valor curricular, por lo que sólo se otorgaba el valor de Acreditada (AC) y no tenía efecto en el promedio general.

b) Primera modificación

La primera modificación que tuvo la materia fue en 1996, para mejorar su operación sin perder sus principios básicos. Dentro de los cambios en el plan de estudios actualizado en la materia de Inglés (PEA 1996: 64), sobresalen los siguientes:

¹ Gaceta UNAM, 1 de Febrero de 1971, Vol., II, Número extraordinario, p. 9.

- La materia adquiere el estatus de curricular y obligatoria, por lo tanto se refleja en el promedio final del alumno.
- La duración del curso se modificó a 4 horas semanales por cuatro semestres.
- La materia se incorpora al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación con la que comparte propósitos generales, concepciones y enfoques. Cabe aclarar que para fines logísticos la materia se encuadró en esta área, pero en la práctica no hay una correlación entre las materias de talleres e Inglés, pues como se especifica en líneas posteriores no se alcanza la competencia comunicativa.
- La lengua no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa. Sin embargo, este enfoque se aplica más al aprendizaje de las cuatro habilidades (hablar, leer, escribir, escuchar), que a un curso de lectura en particular; ya que conforme a Canale y Swain (1988: 67) se requiere del conocimiento de la lengua meta (es decir, las categorías gramaticales, las funciones comunicativas, las reglas de discurso y los registros) para que el alumno sea capaz de utilizar las estructuras, las funciones y el vocabulario en diferentes situaciones y contextos. Así, la lectura permanece a un nivel receptivo.
- El curso se sustenta en el desarrollo de estrategias y habilidades para la comprensión de lectura en inglés.
- El plan de estudios actualizado señala que la enseñanza de la materia se debe basar en el Modelo Interactivo, el cual, de acuerdo con Solé (1996: 23), supone la integración y síntesis de dos modelos jerárquicos ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*). El primero implica que el lector decodifica las letras en un primer inicio para continuar con las palabras y frases hasta comprender el texto como un todo; por otra parte, el segundo sostiene que el lector recurre a su conocimiento previo para predecir y comprobar sus hipótesis conforme realiza la lectura. De esta

forma el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto.

- Estos cambios llevaron a replantearse varios aspectos en el programa de inglés, entre los que destacan los siguientes:
- El objetivo general de Comprensión de Lectura señalaba:

[...] el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de dos o más páginas de extensión, de tema familiar o académico no-especializado y estar redactado con un porcentaje alto de palabras de raíz sajona.²

En los programas de Inglés I a IV se consideraban cinco tipos de lectura, a saber: ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada y crítica, (*scanning, skimming, search, responsive y receptive*), los cuales son retomados de las investigaciones realizadas por Puig (1978: 49-62) y en el segundo capítulo se explicarán con detalle.

- La tabla de contenidos de la asignatura se dividía en tres unidades. Cada unidad cubría: Procesos descendentes de lectura, Estrategias de vocabulario, Aspectos lingüísticos, Aspectos discursivos, Uso del diccionario y Estrategias de aprendizaje.
- En las unidades de Enseñanza-aprendizaje se presentaban las horas dedicadas a cada unidad, temática o contenidos, objetivos educativos y sugerencias didácticas.

c) Segunda modificación

Dado que el plan de estudios actualizado señala que los planes de estudios y programas deben ser actualizados permanentemente, el Departamento de Inglés conformó un grupo de trabajo para realizar la segunda modificación que diera

² Programa de Estudio para las Asignaturas: Inglés I a IV. México: CCH, 1996, p. 8.

seguimiento a la aplicación de los cuatro programas propuestos en 1996 y evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos, mediante las dificultades y los beneficios obtenidos durante los tres ciclos escolares de 1997 a 2000 (Camacho Iñiguez, 2005: 77).

A continuación se describen brevemente los resultados de este grupo de trabajo:

- Los objetivos generales de cada una de las materias no se lograban, ya que la carga de contenidos discursivos y lingüísticos era excesiva.
- Los contenidos temáticos no estaban bien distribuidos de acuerdo al nivel de la materia.

El ajuste más relevante que se realizó al programa es el siguiente:

- Las categorías de objetivos específicos, educativos y sugerencias didácticas de los programas desaparecen como tales y la nueva organización presenta secciones como: propósitos, aprendizajes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, contenidos y propuestas de evaluación.

Esta propuesta surgió a partir de diferentes concepciones teóricas de diversos autores que se reflejan en la antología *Aprendizajes Relevantes* (García Camacho 2003), cuyo propósito era ofrecer los conceptos y orientaciones metodológicas sobre cómo realizar el proceso de selección de los aprendizajes para los programas de estudio. García Camacho (2004: 9) señala que para crear la idea de aprendizajes relevantes se enfatizaron los siguientes aspectos: a) una valoración de diversos formatos de programas de estudio; b) una revisión conceptual de la noción de aprendizajes, y c) un análisis de las estrategias y demás componentes didácticos inherentes al desarrollo de las clases.

- a) El esquema construido considera los elementos básicos que permiten al docente conocer el qué (aprendizajes), cómo (estrategias) y con qué (temática) enseñar la asignatura. En el cuadro 1, se describe este esquema como lo señala García Camacho (2004: 98): la columna de los objetivos se sustituye por la de aprendizajes sobre la base de que de esta forma se

privilegian las capacidades, desempeños o habilidades que se esperan como conocimiento de la unidad en cuestión.

Cuadro 1

Esquema propuesto para los programas		
Unidad X		
Propósito		Tiempo
Aprendizajes	Estrategias	Temática
Evaluación:		
Bibliografía:		

b) El segundo criterio que se revisó fueron las posturas de diferentes autores hacia la problemática del aprendizaje.

- El aprendizaje significativo: Se le brindan al alumno actividades que están relacionadas con su experiencia.
- El buen aprender: Indica que el aprendizaje debe producir cambios duraderos, para que se puedan utilizar o transferir a otras situaciones (Pozo, 1999: 69-85).
- Los principios de la UNESCO: Propone que la educación se basa en cuatro pilares: el aprender a conocer, que implica adquirir una amplia cultura; el aprender a hacer, en la cual se le ayuda al alumno a adquirir competencias para enfrentar las diferentes situaciones sociales o laborales; el aprender a vivir juntos, desarrollando tolerancia y comprensión hacia el otro, y aprender a ser, promoviendo el desarrollo de la propia identidad (Delors, 1996: 91-103).
- El constructivismo: Parte de los conocimientos previos que el alumno posee, y con la interacción social y la guía del profesor se generan nuevos conocimientos (Coll, 2002: 21-47).

- El diseño retrospectivo: Propone lograr los aprendizajes a partir de identificar los resultados deseables, determinar los resultados las evidencias aceptables y, en consecuencia, diseñar el plan de instrucción (Wiggings, 1998: 7-19).
- La enseñanza para la comprensión: Se propone entender los aprendizajes en términos de desempeños de comprensión, esto es, cuándo los estudiantes pueden actuar y pensar con flexibilidad a partir de lo que saben (Perkins, 1998: 43-50).

En este punto es preciso mencionar que en la revisión teórica realizada por las comisiones encargadas de estructurar el nuevo formato de los programas de estudio, no se consideraron las formas de evaluar.

En cuanto a la evaluación, el Programa de Inglés (2003: 83-85) propone realizar una “evaluación alternativa” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se sugieren algunas actividades para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tales como:

- Reconocimiento de definiciones por medio de exámenes de opción múltiple en las que se eviten definiciones literales.
- Preguntas que propicien comparación de conceptos, identificación de semejanzas y diferencias.
- Exposición temática, la cual puede ser a partir de una serie de preguntas relacionadas con un tema en la que se incluyan cuadros de síntesis, mapas conceptuales, etc.
- El profesor completa un diagrama, señala la idea principal y pide a los alumnos que identifiquen el procedimiento que siguieron para realizar la tarea.
- También se sugieren exámenes, portafolio, rúbricas y mapas mentales. Asimismo, se dan indicaciones para elaborar instrumentos de evaluación.

- Los propósitos de cada unidad deben ser considerados para diseñar los exámenes parciales y, para los finales, se toma como base el objetivo general del curso.
- Los textos deben ser similares a los vistos durante el curso.
- Los reactivos deben ser claros.
- Las puntuaciones se deben asignar de acuerdo a la complejidad de las tareas.
- También propone que los exámenes se elaboren de manera colegiada.

Estas propuestas son muy significativas, ya que recogen las experiencias de los profesores, pero se llevan a cabo en los cursos ordinarios y también son una forma de hacer que reflexione el alumno sobre lo que ha aprendido hasta el momento; en lo concerniente a los instrumentos, las sugerencias son muy generales, pues no consideran que tanto los aprendizajes como los contenidos requieren diferentes formas de evaluar y algunos de ellos implican el uso de evaluaciones alternativas.

1.3 Programa de Comprensión de Lectura en Inglés III

En este apartado se describe el contenido del Programa de Comprensión de Lectura en Inglés III.³ En el cuadro 2 se presentan las cuatro unidades que conforman el curso. La primera es la presentación y la forma de trabajo. Algunos contenidos se repiten en las subsecuentes unidades, existe una columna más en la cual se dan estrategias de enseñanza.

Objetivo general:

En este curso, el alumno utilizará de forma autónoma la lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada de textos auténticos escritos en inglés. Asimismo, identificará la organización textual y discriminará información relevante para transferirla a organizadores gráficos.

³ *Programa de estudios de comprensión de lectura en inglés I a IV*. México: CCH, 2003, pp. 33-44.

Cuadro 2

Programa de Comprensión de Lectura en Inglés III	
Unidad I	
Propósito: Aplicará aprendizajes de los cursos anteriores en su lectura de textos en inglés para obtener una mejor comprensión.	
APRENDIZAJES	TEMÁTICA
Conoce los lineamientos generales del curso como referencia para las actividades que realizará a lo largo del semestre.	-Objetivo General -Aprendizajes -Contenidos del curso -Metodología -Evaluación
Utiliza conocimientos previos sobre estrategias de lectura para ampliar su comprensión	
Obtiene información precisa de un texto para realizar actividades académicas	Tipos de lectura: <ul style="list-style-type: none"> • De ojeada • Selectiva • De búsqueda • Detallada de un texto
Unidad II	
Propósito: Utilizará la lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada de un texto, para identificar la organización textual de material de lectura en inglés.	
Identifica diferentes palabras de sustitución y conectores, para reconocer la cohesión de un texto	-Estrategias de lectura -Tipos de lectura -Organización textual -Referencia anafórica -Conectores de secuencia, enumeración, adición, comparación
Reconoce la introducción, desarrollo y conclusión, así como las ideas principales y secundarias en textos en inglés para dar coherencia a su lectura	-Introducción, desarrollo y conclusión -Idea principal y secundaria a nivel de texto
Infiere el significado de palabras y verbos compuestos, apoyándose en el contexto, y valora su utilidad en la comprensión	-Estrategias de vocabulario: palabras y verbos compuestos, redundancia léxica e inferencia del significado de palabras desconocidas, con base en el contexto
Identifica las formas de presente y pasado perfectos, para ubicar en el tiempo la realización y duración de las acciones	Aspectos lingüísticos: Presente y pasado perfectos

Unidad III	
Propósito: Presentará, apoyándose en los diferentes tipos de lectura, la información de un texto en inglés, a través de organizadores gráficos para demostrar su comprensión.	
Utiliza los diferentes tipos de lectura para elaborar organizadores gráficos, a partir de textos en inglés	-Estrategias de lectura -Tipos de lectura
Identificará la organización textual mediante la aplicación de sus conocimientos previos sobre cohesión y coherencia para llevar a cabo la lectura detallada	-Habilidades académicas: Subrayado, tomar notas, notas al margen -Organizadores gráficos: Tablas, cuadros, diagramas: flujo, árbol y cuadro sinóptico -Gráficas: barra, lineal, circular -Organización textual: ideas principales y secundarias; introducción, desarrollo y conclusión
Unidad IV	
Propósito: Elaborará paráfrasis en español, basadas en la lectura detallada de un texto escrito en inglés para demostrar su comprensión de lectura.	
Emplea la paráfrasis en español, para explicar las ideas de un texto en inglés	-Tipos de lectura -Paráfrasis -Organización textual -Idea principal e ideas secundarias -Conectores
Reconoce la organización textual de un material de lectura en inglés para hacer su paráfrasis en español	

1.4 Materiales

Los libros que se utilizan en los salones de clase son elaborados por los profesores de carrera, en ocasiones con la colaboración de algunos definitivos o interinos del colegio, conforme al plan de estudios y, una vez que han sido sancionados por el Comité Editorial, se publican y se distribuyen a los planteles. Por otra parte, para apoyar la preparación de los alumnos en sus exámenes extraordinarios existen guías de estudio también diseñadas y elaboradas por el

Departamento de Inglés. El libro de Silvia Zuchovicki es elaborado e impreso de forma independiente, pero cumple con los objetivos del programa de estudios de la materia.

Los libros y guías que se utilizan en el Departamento de Inglés para el programa de tercer semestre son:

Cuadro 3 **Materiales**

Libros	Autores	Año
<i>Getting the Total Message</i>	Huarte Hernández, Clara Irene <i>et al.</i>	2000
<i>Strategic Reading</i>	Barreto Ávila, Angélica <i>et al.</i>	2005
<i>Applying Reading Skills and Strategies</i>	Medina Cervantes, Gloria <i>et al.</i>	2005
<i>Texts and Graphic Representations</i>	Camacho Iñiguez, Nelly <i>et al.</i>	2004
<i>Guía de estudio para el examen extraordinario de comprensión de lectura en inglés III</i>	Reyes Alvarado, Marcela <i>et al.</i>	2004
<i>Inglés III</i>	Zuchovicki Scharkansky	2005

Los libros se publicaron cuando se hizo la primera modificación al programa y los ejercicios se adecuaban a éste, pero cuando se realizó la segunda revisión los libros conservaron sus títulos originales, aunque algunas lecturas y ejercicios fueron sustituidos o modificados.

1.5 Población

En este apartado se presenta la conformación de la planta docente del Departamento de Inglés, particularmente en cuanto a su estructura académica, con la intención de establecer una relación con lo requerido en el Reglamento General de Exámenes Extraordinarios sobre los requisitos para ser sinodal.

Asimismo, se presentan los datos más relevantes de la población estudiantil y la estadística del índice de reprobación.

1.5.1 Planta docente

El Departamento de Inglés cuenta con 143 profesores en los cinco planteles del colegio: Azcapotzalco, Oriente, Naucalpan, Sur, y Vallejo. Su formación académica es variada: 37 provienen de la Licenciatura en Letras Inglesas, 57 de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, 8 de la Escuela Normal Superior (Especialidad en Inglés), y 41 de otras licenciaturas.

Es necesario mencionar que el Estatuto del Personal Académico estipula en el Capítulo III, Artículo 36, el perfil profesiográfico de los profesores e indica que éstos deberán:

- a) Tener título superior a bachiller en la Licenciatura de la materia que se vaya a impartir.
- b) En el caso de las lenguas vivas, los interesados acreditarán los cursos correspondientes a la especialidad que vayan a impartir.

Para demostrar su dominio de la lengua inglesa y su competencia en la enseñanza de la materia, los profesores deben presentar cualquiera de los siguientes documentos:

- Constancia del curso de Formación de Profesores de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) o Título de Licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Constancia de aprobación del examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE).

En este punto es preciso aclarar que la creciente incorporación de profesores del área a partir del 2000 dio lugar a la sustitución de estos cursos por los requisitos aprobados por el Consejo Técnico en su sesión del 3 de octubre de

2002 especificados en el *Instructivo de Asignación de Horarios*, a saber: acreditar con una calificación mínima de 8 (ocho) el examen de conocimientos y perfil docente (Psicométrico) y acreditar el Programa de Fortalecimiento y Renovación de la docencia (PROFORED), el cual consta de cuatro cursos: “Selección de Aprendizajes Relevantes”, “Estrategias para Promover el Aprendizaje”, “Modelo Educativo del CCH: Una Escuela en Construcción” y “Docencia Asistida”.

A continuación se realiza una descripción de la planta docente a partir del concentrado de datos⁴ de los profesores (proporcionado por el Departamento de Inglés de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato de la UNAM), con el propósito de resaltar la situación académica. Esto nos ayudará a establecer una relación con lo indicado en el *Reglamento General de Exámenes*, donde se especifica que para que los profesores apliquen los exámenes deben ser definitivos, y se señala el número de profesores interinos que estarían en posibilidades de ser sinodal.

Las categorías en las que se divide el cuadro 4 indican el plantel, turno, licenciatura, categoría (de Asignatura Interina, Definitiva y Carrera) y el número de profesores:

Cuadro 4 **Planta docente**

Azcapotzalco/ matutino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de inglés	5	2	--	7
Letras Inglesas	2	2	--	4
Otras	--	2	1	3
Total	7	6	1	14
Azcapotzalco/Vespertino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	5	--	1	6
Letras Inglesas	2	1	--	3
Otras	5	1	--	6
Total	12	2	1	15

⁴ Información solicitada el 21 de mayo de 2008.

Naucalpan /Matutino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	6	7	1	14
Naucalpan/Vespertino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	8	1	1	10
Letras inglesas	2	1	--	3
Otras	2	--	--	2
Total	12	2	1	15
Oriente/Matutino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de inglés	3	--	1	4
Letras Inglesas	1	1	1	3
Otras	1	3	3	7
Total	5	4	5	14
Oriente/Vespertino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	1	--	--	1
Letras Inglesas	2	2	--	4
Otras	3	3	2	8
Total	6	5	2	13
Sur/Matutino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Letras Inglesas	3	3	5	11
Otras	3	1	1	5
Total	6	4	6	16
Sur/Vespertino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	--	1	--	1
Letras Inglesas	--	4	--	4
Otras	2	5	--	7
Total	2	10	--	12
Vallejo/Matutino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	6	2	1	9

Letras inglesas	--	1	1	2
Otras	1	4	1	6
Total	7	7	3	17
Vallejo/Vespertino				
Licenciatura	Interinos	Definitivos	Carrera	Totales
Enseñanza de Inglés	5	--	--	5
Letras Inglesas	3	--	--	3
Otras	3	1	1	5
Total	11	1	1	13

Como se puede observar, el número de profesores interinos y definitivos del turno matutino es equitativo, pero en el caso del turno vespertino el número de profesores interinos es mayor, a excepción de los planteles Oriente y Sur.

El número total de profesores interinos es de 74, definitivos 48 y de carrera 21; esto representaría pocas posibilidades para los docentes de aplicar los exámenes, ya que para cada uno de los cuatro niveles y periodos se necesitan dos sinodales. Por lo tanto se necesitarían 32 profesores por turno para cubrir cada uno de los períodos. Cabe mencionar que los profesores de carrera no pueden aplicar estos exámenes por las diversas actividades que asumen, es por ello que los profesores de asignatura participan en esta actividad.

Por otra parte, la asignación de los sinodales no se realiza por medio de la dirección de los planteles. De acuerdo a los usos y costumbres del Departamento, al inicio de cada ciclo escolar se hace un sorteo para elegir a los sinodales de cada período de exámenes extraordinarios, ya que no existe una comisión específica para elaborar y validar los exámenes extraordinarios. Aun cuando el programa de la materia da esa sugerencia, finalmente cada profesor elabora su propio examen y lo aplica de acuerdo a sus propios parámetros.

1.5.2 Población estudiantil

En este apartado se presentan las características generales de la población escolar, así como la estadística del índice de reprobación por niveles de la materia, particularmente del plantel Vallejo.

Cada año ingresan al CCH alrededor de 18,000 estudiantes (Muñoz Corona, 2005: 5-9), tienen en general entre 15 y 18 años, y se trata de una población heterogénea. Hay un 49% de hombres y 51% de mujeres de nivel socioeconómico medio. Los conocimientos que tienen los alumnos en el idioma son muy diversos, ya que el 90% provienen de escuelas secundarias públicas y cuentan con únicamente tres años de experiencia en el inglés como materia curricular; por otro lado, un 7.5% viene de escuelas particulares donde el inglés es parte fundamental del currículo y su dominio se puede considerar intermedio.

Por otra parte, como se puede observar en la tabla el índice de reprobación en Inglés es bajo y el porcentaje de alumnos que reprueba por cada nivel es variable, pero hay una tendencia según la cual los mismos alumnos que reprobaron tienden a fallar en el siguiente nivel. Como en la materia de Inglés no existe seriación, un alumno que reprueba el semestre I puede inscribirse al II y así sucesivamente. Sin embargo, el alumno que reprobó el nivel anterior probablemente no acreditará el siguiente o no se presentará a la materia. Las razones de esto son diversas y valdría la pena estudiarlas en una futura investigación

En cuanto a la razón por la que se decidió trabajar en Comprensión de Lectura III, es por considerarlo el nivel más interesante y relevante porque en él se puede trabajar con los estudiantes la lectura más global para transferir esa información a los organizadores gráficos. Éstos constituyen una herramienta de gran utilidad para los alumnos y un desafío para los evaluadores, por lo que la presente propuesta ofrecerá alternativas para su inclusión en un examen extraordinario.

Cuadro 5

Acreditación de las Asignatura de Inglés 2005 - 2008⁵

Ciclo	Asignatura	NP	05	AC	Total
2005-1	Inglés 1	199 5.7%	267 7.7%	3,022 86.6%	3,488
	Inglés 3	533 16.8%	206 6.5%	2,426 76.7%	3,165

⁵ Información proporcionada por el Departamento de Sistemas del plantel Vallejo. Junio 16, 2008.

2005-2	Inglés 2	383	10.9%	211	6.0%	2,915	83.1%	3,509
	Inglés 4	678	21.5%	158	5.0%	2,321	73.5%	3,157
2006-1	Inglés 1	263	7.5%	147	4.2%	3,092	88.3%	3,502
	Inglés 3	704	19.8%	243	6.8%	2,615	73.4%	3,562
2006-2	Inglés 2	398	11.4%	186	5.3%	2,912	83.3%	3,496
	Inglés 4	820	23.2%	188	5.3%	2,526	71.5%	3,534
2007-1	Inglés 1	229	7.4%	133	4.3%	2,724	88.3%	3,086
	Inglés 3	558	16.1%	175	5.0%	2,735	78.9%	3,468
2007-2	Inglés 2	363	11.7%	225	7.2%	2,521	81.1%	3,109
	Inglés 4	709	20.5%	175	5.1%	2,567	74.4%	3,451
2008-1	Inglés 1	277	8.1%	257	7.5%	2,879	84.4%	3,413
	Inglés 3	495	16.1%	115	3.7%	2,472	80.2%	3,082
Total		6,609	14.1%	2,686	5.7%	37,727	80.2%	47,022

1.6 Antecedentes de los exámenes extraordinarios

El *Reglamento General de Exámenes* de la UNAM en su Capítulo III. Artículo 14, establece que los exámenes extraordinarios tienen por objeto calificar las capacidades de los sustentantes que no hayan acreditado las materias correspondientes cuando:

- a) No hayan acreditado la materia en sus cursos ordinarios.
- b) Hayan recurrido la materia por segunda ocasión.
- c) Hayan llegado al límite de su tiempo dentro de la universidad de acuerdo al Reglamento General de Inscripciones.

Los períodos están regulados por el *Lineamiento General para la Evaluación Extraordinaria del Colegio de Ciencias y Humanidades*, el cual establece que debe existir un periodo regular dividido en tres etapas (EA, EB y EC) durante un año lectivo. Las fechas son establecidas por el Consejo Técnico y la dirección del plantel, y hay uno especial (EZ) que se aplica al final del semestre únicamente a los alumnos que tienen posibilidades de egresar.

Para designar a los sinodales se requiere:

- Tener carta de desempeño académico satisfactoria
- Ser definitivo en la asignatura

En caso de que los definitivos no sean suficientes, la dirección del plantel asigna nuevos sinodales de acuerdo a su perfil profesiográfico y a su desempeño académico.

Conclusiones

En este primer capítulo se presentó la filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, que como ya se explicó pretende dotar a los alumnos de una cultura básica para que tenga un mejor desempeño tanto académico como laboral. Parte de esta cultura se refleja en el programa de estudio de Comprensión de Lectura en Inglés, ya que a través de éstos el alumno desarrollará las habilidades y estrategias necesarias para recurrir a fuentes originales en otro idioma, particularmente en inglés. También se describen los cambios más relevantes que ha tenido la materia durante los últimos doce años y, en consecuencia, en la planta docente. Además se presentan los contenidos de Comprensión de Lectura en Inglés III, cuyo propósito es que el alumno elabore organizadores gráficos, además de conocer algunos elementos de cohesión y coherencia para determinar la organización textual; por lo tanto la información que se presentará en el segundo capítulo deberá resaltar las características que pongan de manifiesto esa conducta esperada como resultado del aprendizaje.

En la actualidad, la evaluación de organizadores gráficos no está considerada como forma de evaluación en los exámenes extraordinarios o sumativa, pues requiere de parámetros que aún no están establecidos, aunque sí se encuentra en algunos libros o proyectos de tesis, pero son considerados como herramientas subjetivas. Es por eso que en el siguiente capítulo también se revisará la forma de hacer una evaluación objetiva de ellos.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los conceptos básicos que se deben tomar en cuenta al momento de elaborar un examen como son: el tipo de examen que se va a diseñar, qué reactivos se van a utilizar, qué aprendizajes se van a evaluar, así como la teoría que respalda la comprensión de lectura, considerando los contenidos y habilidades que se enseñan en Inglés III.

2.1 Teoría de la evaluación

Uno de los elementos esenciales del currículo de cualquier institución educativa es la evaluación, la cual se debe realizar en función de la naturaleza del objeto a evaluar, ya que a partir de sus resultados se definen varios aspectos como: los objetivos, el perfil del alumno, el programa, el profesor, la institución, la asignación de recursos, las políticas educativas, etcétera. Este proyecto de tesis se centra en la evaluación del aprendizaje de los alumnos como resultado de la instrucción, por medio de un examen de aprovechamiento; en palabras de López Frías (2001: 20), el qué y cómo evaluar, además de aclarar algunos conceptos esenciales como evaluación, medición y las cualidades de los instrumentos de evaluación.

2.1.1 Definición de evaluación

En primer lugar se presenta la definición de evaluación, la cual en general se considera como una etapa del proceso educativo. Éste a su vez se conforma de una serie de pasos que se condicionan mutuamente, que exige juicios de valor de la información reunida por el alumno para la toma de decisiones. La información es recopilada por el profesor de diferentes formas, como diarios, observaciones, tareas, notas, exámenes, etcétera, durante un periodo determinado.

Lafourcade (1973: 23) indica que lo más importante es comprobar en qué medida se han alcanzado los resultados previstos con anterioridad en los objetivos específicos. Básicamente lo que se desea en la evaluación es comprobar que los alumnos aprendieron y que se puede promover su acreditación. Aquí se debe enfatizar que comúnmente los profesores realizan juicios en la forma de calificación por medio de notas, aunque el verdadero fin es el aprendizaje mismo.

2.1.2 Definición de medición

La medición, como señala Rodríguez (1991: 21), es una etapa de la evaluación que se refiere al proceso de obtener una representación numérica de ciertas características que son comparadas con un patrón determinado. En la educación se miden los conocimientos y el aprovechamiento de los alumnos. La medición permite realizar los juicios de valor en la evaluación. Por otra parte, López Frías (2001: 17) señala que la medición también puede ser cualitativa cuando en lugar de número asignamos palabras, como bueno, regular o malo; en este caso es necesario determinar con anterioridad los indicadores que servirán para medir las características.

2.1.3 Diferencia entre evaluación y medición

En ocasiones la evaluación y la medición se utilizan como sinónimos, sin embargo uno es auxiliar del otro. La medición representa una fase de la evaluación.

Santibáñez Riquelme (2001: 16) establece que la evaluación interpreta los datos ofrecidos por la medición y presupone un juicio de valor. Por ejemplo, al analizar los resultados de una medición sobre un aprendizaje determinado, debe juzgarse si se aceptan o no esos resultados como una indicación del grado de dominio del alumno sobre el contenido de una materia. La medición proporciona a la evaluación los datos numéricos para que sean interpretados.

2.1.4 Funciones de la evaluación

La evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes toman las decisiones sobre la enseñanza. Valette (1967: 5) señala algunas funciones de la evaluación como:

- a) Definir los objetivos del curso
- b) Estimular el progreso de los alumnos
- c) Evaluar los logros del grupo
- d) Diagnosticar
- e) Elegir métodos adecuados para la instrucción
- f) Certificar

Respecto al último punto, Quesada (1991: 18) señala que calificar es un proceso administrativo para evidenciar el aprendizaje logrado que responda a los requerimientos de la institución.

2.2 Tipos de evaluación

La evaluación es un proceso tan complejo que se ha hecho necesario dividirla de acuerdo a nuestros propósitos, funciones y momento en que se realiza en el proceso educativo. A continuación se presenta una división de acuerdo a su objetivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Díaz-Barriga (2002: 396) y Quesada (1991: 66) presenta tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

2.2.1 Evaluación diagnóstica

Es el tipo de evaluación que designa a la forma mediante la cual juzgamos con anticipación lo que ocurrirá durante el acto educativo o después de él, además de

la toma de decisiones para establecer el nivel en el cual debe empezar la instrucción. Se realiza con el propósito de decidir la ubicación de cada alumno o determinar los niveles de aptitud individuales, para identificar a los que ya alcanzaron o dominan los aprendizajes necesarios y para facilitar la clasificación de los alumnos en pequeños grupos. En general su objetivo es predecir el rendimiento académico a lo largo del curso, ya que son la base para la evaluación formativa, puesto que se evidencian los errores y da la oportunidad de corregirlos.

2.2.2 Evaluación formativa

Rodríguez (1991: 19) define este tipo de evaluación como “el conjunto de actividades mediante las cuales juzgamos y controlamos los avances del proceso educativo examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza”. Su propósito es determinar las fallas, errores y evidencias para buscar alternativas a las dificultades que presentan los alumnos mediante acciones remediales, la modificación de la metodología o el uso de nuevas tecnologías.

A lo largo de todo el proceso, se deben determinar momentos de retroalimentación y orientación para tomar decisiones que tiendan a lograr los objetivos planteados por la disciplina y la finalidad de la institución.

Entre las ventajas de la evaluación formativa están el no hacer sentir al alumno presionado por el fracaso de los exámenes, ya que al ser evaluados de forma indirecta le dará mucho más confianza en el logro de sus tareas.

Es necesario precisar que esta evaluación no se debe entender como la aplicación constante de exámenes, sino la realización de actividades didácticas con diferentes tipos de instrumentos entre los que se encuentran las entrevistas, los diarios y la observación.

2.2.3 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se debe entender como aquella que se realiza al final de un ciclo y recopila todas las demás (diagnóstica o formativa). Además, es

identificada como la comprobación del logro de los objetivos por medio de un examen que contenga una muestra general de las habilidades y conocimientos adquiridos por los alumnos al final del proceso, ya sea del curso, trimestre o unidad. Carreño (1977: 24) señala que la función social de esta evaluación es asignar calificaciones, certificar y/o promover.

La diferencia significativa de la evaluación formativa y sumativa está en que la primera procura mejorar los resultados en la instrucción del alumno y en la segunda únicamente se busca el resultado. Es claro que la evaluación sumativa da elementos para asignar una calificación y por lo tanto, para saber si el alumno acreditó o no el curso, pero esto debe ser una transición natural y no un paso que borre todo lo que se hizo con anterioridad.

Una vez que se han indicado las características de cada uno de los tipos de evaluación, es necesario puntualizar en cuál de ellas se centrará este trabajo. De acuerdo con las características y fines de la evaluación sumativa, y la función de un examen extraordinario, el objetivo es asignar una calificación y constatar que el alumno tiene los conocimientos suficientes en la materia. Se deben precisar los tipos de aprendizajes que es necesario evaluar y, en consecuencia, el o los instrumentos para realizar la evaluación.

2.3 Qué se evalúa

La diferencia en el modo de aprender de los alumnos implica una forma específica de enseñanza y, por consiguiente, una forma diferente de evaluar. Todas las materias cuentan con conocimientos teóricos y prácticos, cada uno de ellos con sus características y objetivos propios. En el momento en que se va a realizar la evaluación, el evaluador debe determinar el nivel de conocimiento en que se encuentran los alumnos.

2.3.1 Conocimientos declarativos

El conocimiento declarativo se refiere a los hechos, datos y conceptos que describen la realidad física y social, además de principios y conceptos que sirven para explicar ciertos hechos y fenómenos de la realidad concreta que el alumno debe saber y comprender. El propósito de la evaluación de estos aprendizajes es demostrar que los alumnos no se limitan únicamente a memorizar hechos y datos sino que los comprenden y establecen relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, lo cual lo hace significativo.

Ausubel (en Díaz-Barriga, 2002: 35) señala que el alumno es como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues se trata de un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Saavedra (2001: 35) sugiere que para la evaluación sumativa de aprendizajes declarativos se debe:

- Evaluar la comprensión de los aprendizajes
- Evaluar los pasos que se siguen en el proceso
- Motivar el aprendizaje de los alumnos
- Orientar el aprendizaje de los alumnos
- Evaluar el desempeño de los estudiantes
- Dar un seguimiento al proceso de aprendizaje y, de ser necesario proporcionar asesoría

Estas consideraciones se toman cuando el alumno se encuentra en una instrucción escolarizada dentro de cierto tiempo de instrucción, es decir, un semestre, un ciclo escolar o al término de una unidad. Aunque los pasos antes señalados podrían ser atacados mediante asesorías y la resolución de la guía donde el alumno tendría la posibilidad resolver sus dudas junto con el profesor.

Por otra parte, Díaz-Barriga sugiere que los instrumentos más adecuados son la pruebas objetivas con reactivos de opción múltiple, complementación, falso-

verdadero, respuesta breve; ya que permiten constatar hasta qué punto se han comprendido los conceptos y principios (2001: 415).

Por otra parte, Monereo recomienda los mapas conceptuales como instrumento de evaluación, ya que permiten organizar y jerarquizar la información (2007: 105).

2.3.2 Conocimientos procedimentales

El conocimiento procedimental se refiere a la habilidad de saber hacer; por lo tanto, en la evaluación se desea verificar las acciones que toma el alumno para resolver una problemática específica. Blanco Prieto (en López Frías, 2001: 22) clasifica los contenidos procedimentales en:

- **Habilidades.** Las capacidades manuales o intelectuales para ejecutar algo. Por ejemplo, tocar el piano o dibujar objetos.
- **Técnicas.** Acciones ordenadas dirigidas hacia el logro de objetivos concretos. Se adquieren en función de las habilidades. Se consideran aprendidas cuando se generalizan a situaciones diferentes, como las técnicas de laboratorio, de estudio, de lectura, de escritura, etcétera.
- **Estrategias.** Capacidades intelectuales para dirigir y ordenar su conocimiento con el fin de llegar a determinada meta. Son los procedimientos más complejos. Se contemplan entre ellas las estrategias de aprendizaje (como el repaso o la organización mediante mapas conceptuales) en la búsqueda de información, habilidades creativas, habilidades en la toma de decisiones y de comunicación, entre otras. Se hace referencia también a las habilidades con las cuales se tratan los símbolos, las representaciones, las ideas, los conceptos y, en general, las abstracciones.

Un aspecto relevante es que en la evaluación del aprendizaje práctico lo ideal es que el alumno desarrolle un resultado o producto, pues se espera que sepa aplicar lo que sabe.

2.3.3 Conocimientos actitudinales

Los contenidos actitudinales son los valores, normas y actitudes que demuestran, por medio de un comportamiento o una forma de hablar, si algo le gusta o le disgusta al alumno. La técnica sugerida para evaluar estos conocimientos es mediante la observación. Los resultados no son inmediatos, ya que se espera un cambio en la conducta del alumno, pero esto puede tardar unos días o incluso algunos años. Cabe mencionar que estos contenidos se consideran en el currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero no como objetivos de aprendizaje.

2.4 Tipos de instrumentos para la evaluación

Los procedimientos mediante los cuales se obtiene evidencia del aprendizaje de los alumnos son llamados instrumentos. Existen diferentes tipos de instrumentos y su selección se supedita al objetivo que se tenga para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Van desde los más tradicionales (como los cuestionarios, los trabajos y los exámenes) hasta los más innovadores (como son los mapas conceptuales y mentales, las rúbricas y los portafolios). A continuación se presenta la clasificación que utiliza Díaz-Barriga (2002: 367) para los instrumentos de evaluación.

2.4.1 Técnicas informales

Son informales porque se llevan a cabo continuamente durante la clase o en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, aunque el profesor no se lo proponga en forma explícita.

- **Observaciones**

La observación como técnica de evaluación, de acuerdo con Díaz-Barriga (2002: 367), consiste en que el profesor utiliza en forma incidental o intencional al enseñar, o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. Una ventaja de la evaluación es que se puede realizar en diferentes situaciones: en el trabajo en equipo, en un debate, en la elaboración de un proyecto de clase, etc. La observación de lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprenden es una actividad imprescindible para la realización de la evaluación formativa. Por medio de las observaciones es posible valorar los aprendizajes de los distintos contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Quesada (1991: 26) recomienda que no se utilice como evaluación sumaria, ya que sólo se puede recurrir a ella como una forma de promover la participación de los alumnos.

2.4.2 Técnicas semiformales

Las técnicas semiformales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas. Podemos identificar algunas variantes de la evaluación semiformal:

- **Trabajos y ejercicios en clase**

El profesor desarrolla los trabajos y ejercicios de acuerdo a los objetivos del curso con el propósito de valorar el nivel de comprensión o ejecución que los alumnos son capaces de realizar en un momento determinado.

Las tareas y ejercicios desarrollados fuera de clase son muy variados y van desde realizar trabajos en la biblioteca hasta una visita a algún museo, ya sea individual o grupal. Deben ser actividades planeadas y motivadoras para los alumnos.

- **Portafolios**

Son una modalidad de evaluación y su uso permite al profesor y al estudiante monitorear el proceso de aprendizaje, de tal manera que pueden introducirse cambios durante dicho proceso. Consiste en hacer una colección de los trabajos realizados por los alumnos en la forma de ensayos, análisis de textos, reflexiones personales, problemas matemáticos resueltos, etc. Los trabajos demuestran las habilidades y los logros de los estudiantes, además que se propicia la reflexión conjunta sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados.

2.4.3 Técnicas formales

Las técnicas formales requieren de un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control. Existen varias modalidades como las pruebas o exámenes, los mapas conceptuales y la evaluación de desempeño.

- **Mapas conceptuales**

Son representaciones gráficas que la persona forma acerca del significado de un conocimiento (Ontoria, 2006: 32). Una misma información puede representarse de muchas maneras, ya que refleja la organización cognitiva individual o grupal dependiendo de la forma en que se captaron los conceptos o los conocimientos. Por lo mismo, se dificulta un poco su evaluación, sobre todo si se quieren hacer comparaciones entre individuos o grupos.

Un mapa conceptual está estructurado jerárquicamente en diferentes niveles de generalidad o inclusividad. Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. Las proposiciones son dos o más términos conceptuales unidos por palabras de enlace para formar una unidad semántica.

Las palabras de enlace sirven para unir los conceptos e indicar el tipo de relación existente.

Es importante mencionar que los mapas conceptuales son óptimos recursos para resumir lo más importante de un texto, además de que el alumno tiene la oportunidad de demostrar sus habilidades para jerarquizar y presentar visualmente la información.

Por medio de un mapa se puede evaluar lo siguientes:

- a) Identificación de ideas principales en un texto, conferencia o clase.
- b) Jerarquización de ideas (de lo general a lo particular, conocido a desconocido).
- c) Establecimiento de relaciones entre diferentes ideas o conceptos.
- d) Capacidad de síntesis.
- e) Contribuciones personales al tema.
- f) Tomar conciencia de sus conocimientos previos.

Más adelante se proporcionan algunas sugerencias de cómo elaborar mapas conceptuales como reactivos.

- **Evaluación de desempeño**

Las pruebas de desempeño o de ejecución consisten en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran sus habilidades aprendidas ante tareas genuinas tales como aplicar una técnica de primeros auxilios, escribir un texto persuasivo, ejecutar una pieza musical, hacer un experimento, ejecutar una estrategia cognitiva compleja, solucionar problemas matemáticos, etcétera.

- **Pruebas o exámenes**

Los exámenes son tradicionalmente la forma de comprobar de manera objetiva el aprendizaje de los alumnos para establecer juicios al respecto. Alderson (1998: 16) presenta una clasificación, la cual se basa en la intención del examen:

colocación (*placement*), progreso (*progress*), aprovechamiento (*achievement*), dominio (*proficiency*) y diagnóstico (*diagnostic*).

Los exámenes de colocación se utilizan para conocer el nivel lingüístico del alumno con la finalidad de asignar un curso apropiado a sus necesidades y habilidades. Estas pruebas están basadas en los materiales utilizados en la institución.

Las pruebas de progreso se utilizan a lo largo del curso para saber lo que el alumno ha aprendido.

Las pruebas de aprovechamiento también se utilizan para saber lo que ha aprendido el alumno, pero se administran al final del periodo de instrucción. Los contenidos de estas pruebas se toman del programa o libro del curso. Karmel (1978: 292) indica que los exámenes de aprovechamiento se fundamentan en la validez de contenido para evaluar los objetivos y los contenidos específicos.

Las pruebas de dominio (*proficiency*), a diferencia de las pruebas anteriores, no se basan en un programa, sino que están elaboradas para evaluar la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje de idiomas.

Las pruebas de diagnóstico pretenden identificar las áreas en las que un alumno necesita ayuda complementaria.

Por otra parte, existen las pruebas objetivas, las cuales se caracterizan por contener reactivos que los alumnos tienen que seleccionar de un grupo limitado de respuestas, con lo que se reducen las posibilidades de incorrección. Estas pruebas se pueden administrar con fines diagnósticos, formativos y sumativos. Existen dos variantes: la prueba tipificada y la informal.

- La prueba tipificada es diseñada por especialistas en evaluación y estadística. El propósito de estas pruebas es evaluar a un gran número de estudiantes, los cuales provienen de diferentes instituciones, edades y conocimientos. Esta forma de respuesta permite que no existan dudas al calificar. Los reactivos más conocidos son los de opción múltiple, múltiple ítem de base común, verdadero o falso, jerarquización, correspondencia y completamiento (Quesada, 1991: 102).

- La prueba informal es elaborada por el profesor para propósitos específicos del curso y de la población que él atiende.

2.5 Tabla de especificaciones

Un requisito indispensable para la elaboración de cualquier instrumento de evaluación es el diseño de la tabla de especificaciones, la cual se basa en los objetivos y contenidos del programa indicativo para calcular la proporción del tiempo asignado a cada tema y establecer la relación entre objetivo, contenido, nivel cognitivo y número de preguntas que formarán al instrumento. Dicha tabla se elabora después de haber realizado un análisis del programa de la asignatura y de determinar los contenidos básicos, así como antes de elaborar cualquier instrumento.

La tabla de especificaciones es una tabla o matriz que permite confeccionar un instrumento de evaluación. Su propósito es asegurar que el examen mida una muestra representativa de los resultados de aprendizaje del contenido de la materia, en diferentes momentos del proceso educativo. Esta tabla doble, señala Gronlund (1978: 17), enumera, por un lado, los resultados del aprendizaje y, por el otro, los temas de la materia de estudio. Las celdas que se intersecan hacen posible indicar qué proporción del examen se debe dedicar a cada resultado de aprendizaje y a cada tema de la materia de estudio.

Santibañez (2001: 116) señala los siguientes pasos para elaborar una tabla de especificaciones:

- a) Describir el contenido de la materia, siguiendo la secuencia desarrollada durante el período de instrucción.
- b) Presentar el o los objetivos de aprendizaje de acuerdo a su nivel taxonómico, es decir, mediante la clasificación de los niveles cognoscitivos que debe permitir describir y clasificar los niveles de procesamiento mental

que hacer el estudiante cuando responde a una pregunta o reactivo. De acuerdo con Tenbrink, la taxonomía más conocida y usada es la de Bloom, quien señala tres ámbitos o dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor (1981: 94). Puesto que la atención en este trabajo está enfocada en los exámenes de aprovechamiento, para la tabla de especificaciones se consideran únicamente los niveles de conocimiento, comprensión y aplicación que corresponden al área cognoscitiva para la elaboración de reactivos. Aun más importante, el nivel taxonómico nos permite identificar el comportamiento —indicado en el objetivo— que deseamos adquiera el alumno.

- c) La ponderación o peso relativo que presenta cada unidad o tema respecto a la totalidad de temas, se determina de acuerdo con la importancia que se atribuya en el contexto de la materia o disciplina en horas-clase.

Por otra parte, la información que nos proporciona la tabla nos sirve para determinar el tipo de reactivo que se debe utilizar de acuerdo al comportamiento esperado y a la naturaleza de la materia.

Es conveniente que no contenga más de tres o cuatro tipos diferentes de reactivos para que el alumno no cambie su posición mental en cuanto a la manera de responder durante el desarrollo de una prueba (Santibáñez 2001: 130).

Cuadro 6						
Esquema de una tabla de especificaciones						
Material:						
Nivel:						
Tipo de Examen:						
Elaborador:						
Objetivo general:						
Temas o contenidos	Aprendizajes	Niveles cognoscitivos			Ponderación	Reactivos
		Conocimiento	Comprensión	Aplicación		

2.6 Tipos de reactivos

Una función de la evaluación es corroborar el aprendizaje de los alumnos en los diferentes tipos de contenidos alcanzados durante su instrucción. Saavedra (2001: 34) distingue tres tipos: declarativos, procedimentales y actitudinales. En el contexto del CCH, sólo son objeto de evaluación los dos primeros. Como ya se mencionó en el primer capítulo, los programas no incluyen las formas o instrumentos con que se deben medir los contenidos actitudinales.

Al seleccionar un reactivo se deben considerar tres aspectos importantes: En primer lugar, éste debe medir de manera exacta y directa el resultado deseado de aprendizaje, lo que lleva al uso de uno más específico. En segundo lugar, la efectividad y características del reactivo que se utilice y finalmente, hay que considerar el tipo de reactivo de acuerdo al nivel cognitivo que se va a evaluar; entre ellos están los de conocimiento, comprensión y aplicación.

2.6.1 Falso-verdadero

Este tipo de reactivo se distingue por el hecho de que sólo existen dos repuestas: verdadero o falso. Hay variantes para esta forma básica, como sí o no, acuerdo o desacuerdo, bien o mal, hecho u opinión.

Recomendaciones para redactar reactivos de falso-verdadero:

- Las oraciones deben ser claras, breves y simples.
- No usar la doble negación.
- Los enunciados deben ser indudablemente verdaderos o falsos.
- El lenguaje debe ser conocido por el alumno.
- El orden no debe seguir un patrón para que no lleve a la deducción.
- No emplear determinadores específicos (Por ejemplo: todos, nunca, siempre, ningún).
- Los enunciados de falso-verdadero deben tener aproximadamente la misma extensión.

2.6.2 Selección múltiple

Este tipo de reactivo consta de dos partes: una es el encabezado o pie, en la que se presenta una pregunta o una oración incompleta, y la otra son las opciones proporcionadas como respuestas posibles. Los reactivos de opción múltiple se pueden utilizar para medir los resultados del conocimiento y varios tipos de capacidad intelectual.

Recomendaciones para redactar reactivos de selección múltiple:

- El reactivo debe medir determinado resultado de aprendizaje.
- El encabezado o pie debe contener un solo problema claramente formulado.
- El lenguaje debe ser apropiado a la materia que se está evaluando.
- Las instrucciones deben ser claras y precisas.
- Los reactivos deben ser independientes y no sugerir las respuestas por medio de otro reactivo.
- La gramática de las oraciones debe ser consistente.
- El distractor debe ser atractivo para el alumno que carezca del conocimiento, es decir que no haya estudiado.

2.6.3 Correspondencia

Son una forma modificada de los reactivos de selección múltiple. La diferencia radica en que se presenta una columna donde se enlistan los encabezados llamados premisas y en otra columna se enlistan las respuestas. Se usa principalmente para relacionar términos, fechas de acontecimientos, realizaciones de personajes destacados, símbolos de elementos químicos, etc.

Recomendaciones para redactar reactivos de correspondencia:

- Los contenidos o la información de un mismo tipo deben ordenarse cronológica o alfabéticamente.

- Los reactivos deben aparecer en la misma hoja de respuestas.
- El número de respuestas puede ser mayor o menor que el de las premisas.

2.6.4 Completamiento o respuesta breve

En este tipo de reactivos se pide al examinado proporcionar la respuesta en lugar de elegirla. Su estructura es similar a la de un reactivo de selección múltiple, pero sin las opciones.

Recomendaciones para redactar reactivos de respuesta breve:

- La pregunta debe estar redactada de tal forma que la respuesta sea la que el examinador desea.
- No usar expresiones idénticas a las que utilizó el autor del libro de trabajo.
- Evitar expresiones que puedan favorecer e inducir la respuesta.

2.6.5 Mapas conceptuales

Según Ontoria (2006: 33), La calidad de un mapa conceptual está en función de varios factores subjetivos. Lo ideal sería establecer un código de fácil comprensión para el alumno. Además de proporcionar variantes para su elaboración, existen dos que se pueden utilizar como evaluación tanto formativa como sumativa:

- Proporcionar una lista de conceptos para que los alumnos elaboren un mapa. De esta forma el alumno estará más concentrado en ordenar jerárquicamente los conceptos que en analizar aquellos que va a utilizar.
- Proporcionar un mapa vacío o semivacío para que ellos incorporen los conceptos que consideren pertinentes.

Otro aspecto importante por determinar es la asignación de puntos, lo cual se puede realizar de la siguiente forma:

1. Para las relaciones correctas entre conceptos: un punto.

2. En el caso de los ejemplos correctos: la mitad del valor que en las relaciones correctas o igual valor.
3. Para los niveles jerárquicos bien puestos: de tres a diez veces lo que vale una relación correcta.
4. En el caso de las relaciones cruzadas correctas: dos veces el equivalente a un nivel jerárquico bien puesto.

2.7 Características del instrumento de evaluación

Los exámenes deben cubrir ciertas características para que sean considerados de calidad: primero se debe determinar que realmente miden lo que se pretende y qué tan exactos y consistentes son sus resultados. Karmel (1978: 113), Gronlund (1990: 140) y Tenbrink (1981: 44-52) señalan que para que un examen se considere como tal debe cubrir tres características fundamentales, a saber: validez, confiabilidad y practicabilidad.

2.7.1 Validez

Se entiende que un examen tiene validez cuando evalúa lo que se supone debe evaluar. La validez es un tanto relativa, pues un examen es válido para un aspecto pero no para otro. La validez depende del propósito para el cual se elabora un examen.

Existen cuatro métodos estandarizados y de uso general para determinar la validez, de acuerdo con Rodríguez Uría (1997: 43): validez de contenido, de constructo, empírica o referida al criterio y de apariencia.

a) Validez de contenido

Un examen tiene validez de contenido si éste constituye una muestra representativa de las habilidades, estructuras o temas vistos en el periodo de

enseñanza. De no ser así, un examen tendrá un efecto dañino si no se evalúan todas las áreas necesarias, con lo cual se afecta la enseñanza-aprendizaje. Carreño (1989: 1) señala que el muestreo es un aspecto clave para determinar la validez de contenido.

La validez de contenido es especialmente importante en los exámenes de aprovechamiento, pues nos interesa la exactitud con la que un examen mide el contenido de la materia y los temas vistos durante el periodo de enseñanza.

Gronlund (1990: 141) determina los pasos a seguir para elaborar una prueba de validez de contenido:

1. Identificar los temas de la materia y los resultados conductuales que se habrán de medir.
2. Elaborar una tabla de especificaciones relativa a la muestra de reactivos que se van a utilizar.
3. Elaborar un examen que se ajuste fielmente a la tabla de especificaciones.

b) Validez de constructo

La validez de constructo se determina cuando se demuestra que mide sólo la habilidad que se supone debe medir, es decir, cuando utilizamos el examen para inferir la posición de ciertos rasgos o cualidades psicológicos.

El término constructo se refiere a un constructo psicológico, una conceptualización teórica sobre un aspecto del comportamiento humano que no puede medirse u observarse directamente. Ejemplos de constructo son la inteligencia, la motivación para un fin, la ansiedad, el aprovechamiento, la actitud, el dominio y la comprensión de lectura (Alderson, 2000: 98).

Por ejemplo: la habilidad para leer involucra un número de subhabilidades como determinar el significado de una palabra por medio del contexto en el que se encuentra.

El examen tiene validez de constructo cuando se demuestra que en realidad medimos sólo determinada habilidad, para lo cual es necesario buscar una teoría de lectura que nos indique cómo evaluar indirectamente esa habilidad.

Gronlund señala algunos pasos para determinar la validez de constructo, el propósito es identificar todos los factores que influyen en la ejecución del test y determinar el grado en que influye cada uno (1978: 144).

1. Identificación de las construcciones que pudieran explicar la ejecución del examen.
2. Formulación de hipótesis comprobables a partir de la teoría que entraña a cada construcción.
3. Recopilación de datos para probar esas hipótesis

c) Validez referida al criterio o empírica

La validez referida al criterio, de acuerdo con Harris (1969: 20), determina qué tanto concuerdan los resultados del examen con aquellos provistos por alguna evaluación independiente y/o externa que indica las habilidades del alumno.

Esta evaluación independiente es el criterio de medida con respecto a la cual el examen es validado. La validez referida al criterio se determina cuando se comparan los resultados del examen con un criterio interno o externo, con las calificaciones escolares. Existen dos tipos de validez referidos al criterio: validez concurrente y predictiva.

- La validez concurrente supone la comparación de los resultados de la prueba con cualquier otra medida de los mismos alumnos durante aproximadamente el mismo tiempo de la prueba. Por ejemplo: si se usa un examen de inglés como segunda lengua para examinar el nivel de dominio de aspirantes universitarios y un profesor califica a cada alumno sobre la base de su desempeño durante la primera semana.

El resultado de la comparación se expresa por lo general numéricamente como un coeficiente de correlación que oscila entre los valores -1.0 y +1.0.

- La validez predictiva indica el grado en que un examen puede predecir el desempeño futuro de un alumno. Es muy común en los exámenes de dominio, ya que indica cómo será su desempeño.

La forma más simple de estudiar la validez predictiva es dar a los alumnos la prueba y, al cabo de un tiempo, volverles a administrar otra prueba. Un ejemplo sería el examen TOEFL, pues su propósito es identificar a los alumnos que pueden tener problemas cuando estudien en un ámbito de habla inglesa a causa de sus deficiencias con la lengua.

d) Validez de apariencia

Un examen tiene validez de apariencia cuando parece que mide lo que tiene que medir. Alderson indica que la credibilidad y aceptabilidad del examen radican en el juicio intuitivo de lo que es un examen, es decir los profesores, administradores, y alumnos que no son expertos en evaluación, esperan encontrar ciertas características que les permitan calificar el formato como un examen (1998: 48). La importancia de esta validez radica en que cuando un alumno toma el examen y éste le parece como tal, su desempeño será mejor.

Cuando se realiza un examen, no se considera una validez en específico. Todas se combinan de alguna forma para proporcionar al examen esa característica; pero para que una prueba tenga mayor validez se debe realizar con el apoyo de una tabla de especificaciones. Esto le dará un nivel mayor de validez de contenido y de apariencia. A continuación hablaremos de las otras cualidades que debe tener un examen.

2.7.2 Confiabilidad

La confiabilidad, para Karmel, significa la estabilidad y consistencia en los resultados de un examen, independientemente de la hora y día en que se aplica la prueba a un grupo determinado de alumnos (1978: 128).

Tenbrink menciona tres métodos que comúnmente se utilizan para estimar la confiabilidad (1981: 46):

a) Método *Test-retest*

Este método consiste en aplicar el mismo examen al mismo grupo después de cierto tiempo. El tiempo puede ser de un minuto o unos años. La duración de este lapso se determina de acuerdo a la interpretación que se vaya a dar a los resultados.

Si los resultados son estables a lo largo del tiempo, habrá alguna consistencia en las puntuaciones que los individuos obtienen del primero al segundo examen.

b) Método de formas alternas o equivalentes

Este método establece su confiabilidad mediante la correlación de las puntuaciones al aplicar dos formas alternas de un examen. Estas formas alternas del examen son equivalentes en dificultad y abarcan las mismas áreas de conocimiento o destrezas, pero utiliza preguntas diferentes. Gronlund sugiere que estas pruebas alternas deben ser elaboradas independientemente, ya que si se obtiene un alto coeficiente de confiabilidad indicaría que las dos pruebas independientes habrán medido los mismos aspectos (1990: 147).

c) Método de mitades

Este método consiste en dividir el examen en pares y nones para calificarlos y correlacionar ambos conjuntos. Este coeficiente de correlación indica el grado en que dos pares del examen arbitrariamente elegidos proporcionan los mismos resultados.

El coeficiente de correlación de un examen de 100 reactivos puede estimarse con la fórmula de Spearman-Brown, ya que ésta permite estimar la confiabilidad después de aplicar un examen.

2.7.3. Practicidad

Una tercera característica de un buen examen, de acuerdo con Harris (1969: 21), es la practicidad, es decir, los factores de tipo administrativo como son el lugar de aplicación, el tiempo, los gastos, los evaluadores, la revisión y la interpretación del examen.

- a) Locación. Se debe proveer de un ambiente tranquilo y libre de ruido porque podría afectar el estado de ánimo de los examinados.
- b) Tiempo. Se debe considerar cuidadosamente, dado que es un determinante que apoyará la confiabilidad. El tiempo se debe ajustar de acuerdo con la interpretación que se vaya a dar a los resultados.
- c) Gastos. Se debe revisar el costo de cada uno de los exámenes y la posibilidad de realizar cuadernillos para su reutilización, e incluso considerar el apoyo de más evaluadores.
- d) Evaluadores. Entrenar a los evaluadores para que conozcan los criterios bajo los cuales se llevará a cabo el puntaje. Además, se debe considerar el tiempo que tomará a los evaluadores calificar cada uno de los exámenes, tal vez se debería considerar utilizar hojas de lector óptico para facilitar la revisión o utilizar una máscara.
- e) Revisión. Se debe considerar que el examen tiene que ser escrito con unos días de anticipación para que el profesor pueda revisarlo minuciosamente y, de ser posible, un colega podría revisar críticamente el examen.
- f) Interpretación de los resultados. Como ya se ha mencionado anteriormente, la información que se obtenga de cada uno de los reactivos servirá para interpretar los resultados, por lo tanto los reactivos

no deben dar lugar a confusiones al momento de realizar este procedimiento.

2.8 Teoría de la enseñanza de lectura

En este apartado se presentan las bases teóricas que sustentan el curso de Comprensión de Lectura en el contexto del CCH. Tales bases se han retomado de diferentes autores para explicar en sí cómo se lleva a cabo el proceso de lectura.

2.8.1 Definición de lectura

Solé (1996: 21) define la acción de leer como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual se pretende satisfacer un objetivo. Los motivos que llevan al lector a leer son diversos, desde diversión, buscar información específica, seguir instrucciones, realizar una investigación, etcétera.

Leer, por lo tanto, es comprender lo escrito y en esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

2.8.2 Los modelos Interactivos

En primer lugar, Goodman (en Carrell, 1993: 12) define la lectura como un proceso receptivo de la lengua y psicolingüístico, que inicia con la codificación lingüística por parte del escritor y termina con la construcción de significado por parte del lector. Se da entonces una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento. También señala que la comprensión inicia en la cabeza del lector que formula hipótesis sobre el contenido del material de lectura que posteriormente llega a confirmar o rechazar, de acuerdo a sus expectativas.

Por otra parte, hay autores como Rumelhart, La Berbe/ Samuels y Stanovich (en Carrell, 1993: 79), quienes señalan que la formulación de hipótesis y

la utilización de inferencias no son suficientes para que el estudiante sea un lector eficiente, sino que se deben combinar con procesos de decodificación léxica y sintáctica. Esto deriva en los procesos descendentes (*Top-down*) y ascendentes (*Bottom-up*) y en el modelo interactivo.

El proceso ascendente (*Bottom-up*) se activa cuando el lector va construyendo el texto desde la unidad más pequeña (es decir letras, palabras, frases) de manera ascendente, secuencial y jerárquica que lo llevan a la comprensión del texto. Por otra parte, en el proceso descendente (*Top-down*) el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para formular hipótesis acerca del contenido del texto que puede confirmar o desechar.

Finalmente, el modelo interactivo indica que los procesamientos ascendente y descendente ocurren al mismo tiempo. Esta interacción dependerá del tipo de texto y del conocimiento previo del lector, además de su nivel de competencia, motivación, estrategias usadas y sus creencias acerca de la lectura.

2.8.3 Tipos de lectura

Puig (1978: 49-62), en un curso de técnicas de lectura efectiva que llevó a cabo en la Universidad de Leeds, observó por medio de la filmación de los movimientos oculares cómo un grupo de estudiantes utilizaba diferentes tipos de lectura según la tarea que les había asignado. Enseguida se describen cada uno de estos tipos de lectura:

- a) Lectura de ojeada:** Se usa para obtener una impresión general del texto.
- b) Lectura selectiva:** Se utiliza en un texto para encontrar información específica como fórmulas, nombres, fechas, etc. En esta lectura no es necesario que el lector lea línea por línea, porque da una rápida inspección visual.
- c) Lectura de búsqueda:** Es más demandante, ya que el lector trata de localizar información de un tema que él no sabe exactamente cómo se presenta en el texto.

d) Lectura detallada: Se utiliza cuando se desea descubrir exactamente lo que el autor quiere comunicar. El lector sigue la secuencia del autor y en ocasiones regresa y continúa en el texto.

e) Lectura crítica: Tiene como propósito provocar en el lector la reflexión sobre lo dicho por el autor.

Estos tipos de lectura no son usados independientemente sino en combinación para lograr un acercamiento estratégico de la lectura.

Por otra parte, entre las estrategias que debe utilizar el estudiante, se encuentra la de identificar el tipo de texto que está leyendo para esperar determinado contenido y regular las estrategias de aproximación al texto y para una lectura ágil y comprensiva.

2.8.4 Tipos de textos

Los textos tienen una estructuración retórica que les proporciona organización, orientación y sentido. Kintsch y Van Dijk (en Solé, 1996: 135-162) denominan superestructura a esta organización, ya que precisamente guía la forma de organizar las ideas presentadas en un texto.

El escritor recurre a estrategias discursivas y cuida aspectos como la coherencia temática, con la intención de mejorar la lectura, la comprensión y el aprendizaje del lector.

Díaz-Barriga (2002: 204-15) presenta cuatro tipos de superestructuras, a saber: textos narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos. A continuación se presentan sus características

a) Textos descriptivos

Son textos que señalan los rasgos o cualidades de los objetos, espacios, animales, paisajes, épocas, así como de sentimientos y emociones. Se utilizan principalmente en definiciones, biografías, cartas o narraciones.

b) Textos argumentativos

Son textos cuyo propósito es convencer al lector por medio de evidencias o pruebas y razonamientos de una opinión. Estos textos se combinan con otros tipos de texto, no se encuentran puros. Para hilar las secuencias textuales se hace uso de conectores contraargumentativos, consecutivos y aditivos.

- Conectores contraargumentativos: Se les denomina así porque expresan una oposición a algo, pues que niegan o señalan dos hechos que son contradictorios. Por ejemplo: *aunque, a pesar de (que), pese a (que) y si bien, pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así o de todas formas, mientras que, en cambio y por lo contrario.*
- Conectores consecutivos: Siguen en una misma línea argumentativa. Por ejemplo: *así que, de modo que, de manera que, por lo que, de ahí que, por ello/eso, por ese/ tal/ dicho motivo/ razón/ causa, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así pues.*
- Conectores aditivos: introducen un nuevo punto de vista del tema sin valorarlo: *asimismo, igualmente, de igual/mismo modo, por otra parte, por otro lado, por su parte, a su vez.* O bien, introducen un nuevo aspecto informativo del tema, considerado como argumento más fuerte que los anteriores: *además, encima, por añadidura, por demás, incluso, inclusive.*

c) Textos narrativos

Los textos narrativos tienen como función principal divertir. Presentan diferentes sucesos que se van concatenando entre sí en el tiempo y se relacionan lógicamente. En ocasiones, dejan una enseñanza moral al lector (por ejemplo, las fábulas). Entre los textos narrativos más comunes están los cuentos populares, las fábulas, los cuentos de hadas, la novela, etcétera

d) Textos expositivos

Los textos expositivos tienen como finalidad principal informar una secuencia de eventos, personajes reales o imaginarios en un tiempo y lugar determinado. Comúnmente utilizan elementos tipográficos como títulos y subtítulos a manera de elementos aclaratorios. Estos textos son muy usados en temas relacionados con las ciencias naturales (física, química, etc.) y sociales (historia, geografía, etc.). Entre los textos expositivos se encuentran diferentes géneros literarios como ensayos, textos pedagógicos, didácticos y científicos, artículos, reseñas e informes.

A continuación se enumeran las características de estos textos:

- Tienen como función principal presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etcétera.)
- Proveen de una buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información provista.
- Son directivos en el sentido de proveer al lector de una guía basada en claves explícitas.
- Pueden incluir dentro de sí mismos elementos narrativos.

Los textos expositivos asumen cinco tipos de superestructuras, de acuerdo con Carrell (1993: 79) y Solé (1996: 84-87), a saber: descriptivo, secuencia, comparativo, causa-efecto y problema-solución. Cada tipo de texto se asocia con ciertos marcadores discursivos (o palabras clave).

- **Descriptivo:** La información se presenta para enumerar, describir o caracterizar el tema del cual se habla, enunciando una serie de características, atributos o propiedades particulares.

Los atributos llegan a presentarse en forma de mera asociación (descriptivo simple), o bien, con mayor organización retórica, ya sea

enumerando los atributos y presentándolos claramente en forma de lista (descriptivo enumerativo), o agrupándolos en categorías o clases (descriptivo de colección o de agrupación).

Los marcadores de discurso en los textos descriptivos son los conectores aditivos: *tales como, además, aparte, incluso*. También son claras las palabras clave en los descriptivos de colección o agrupación: *tales como, hay varias... que, una primera clase..., un primer tipo..., un segundo tipo..., otra clase..., etcétera*.

- **Secuencia:** Se organizan los eventos que se comunican en una sucesión o serie que se rige por un orden cronológico, lo cual permite entender la ubicación de los eventos en el tiempo.

Las palabras clave en los textos de secuencia son aquellas que expresan un orden de eventos, sucesos o acciones en el tiempo. Algunas de ellas son: *Primero, segundo, acto seguido*.

- **Comparativo:** La información de estos textos se organiza sobre la base de semejanzas y diferencias entre los contenidos a contrastar, ya sea punto por punto de cada tema o caso en cuestión, o bien, presenta primero las semejanzas y después las diferencias; o en todo caso realiza una mezcla de las dos modalidades. Las palabras clave son: *a semejanza, diferencia de, desde un punto de vista, desde otro punto de vista, se asemeja, se distinguen, es similar a*. También se utilizan conectores contraargumentativos: *sin embargo, en cambio, por el contrario*.

- **Causa-efecto:** La información se organiza sobre la base de relaciones causales, es decir, algunos elementos funcionan como causa y otros como efecto o consecuencia. Las palabras clave son aquellas que expresan una relación de covariación: *la consecuencia, la causa principal, un efecto es, otro efecto es, por lo tanto, en consecuencia*.

- **Problema-solución:** Mediante este esquema se presenta información que corresponde a uno o varios problemas y otra que alude a las posibles soluciones. Las palabras clave son: *el problema es, la pregunta central es, las soluciones, las respuestas, una dificultad, etcétera.*

Conclusiones

En este capítulo se han revisado los conceptos básicos de evaluación que se deben considerar al momento de diseñar una herramienta para este fin, en el caso particular de este trabajo se analizaron los elementos que debe tener un instrumento sumatorio. Como ya se mencionó, no existe una definición de examen extraordinario, pero por sus características y fines la prueba de aprovechamiento coincide con el fin propuesto.

Un elemento que es importante retomar es la tabla de especificaciones, la cual nos muestra gráficamente qué debemos hacer con los contenidos que nos indica el programa de Comprensión de Lectura en Inglés en el examen, a fin de determinar el número y proporción de reactivos

La evaluación implica algunos instrumentos para que, de acuerdo a su finalidad, se compruebe el logro del aprendizaje por medio de un examen de aprovechamiento para asignar calificaciones y, en el caso particular de Inglés, promover al alumno.

Para el siguiente capítulo, las pruebas objetivas de opción múltiple tendrán una mayor utilidad, ya que permiten un grado de control sobre las repuestas. Con respecto al mapa conceptual, se aprovechará la información presentada líneas arriba, pues nos orienta sobre la manera de prepararlo más objetivamente como parte de un examen.

3. ELABORACIÓN DE UN EXAMEN EXTRAORDINARIO PARA LOS ALUMNOS DE TERCER SEMESTRE

En este capítulo se describe cómo se elabora un examen a partir de una tabla de especificaciones y se proporciona la hoja de respuestas para el profesor, para lo cual se analiza lo que se va elaborar con cada sección en el examen. Asimismo, se mencionan los criterios que se utilizaron para seleccionar los textos.

Se realizaron dos exámenes con una estructura similar y se incluyó una sección en cada uno para mostrar el funcionamiento de los mapas conceptuales como reactivos, donde resalta la manera de dotar a estos reactivos de objetividad, con el apoyo de los resultados de la tabla.

3.1 Tabla de especificaciones

La tabla de especificaciones, como ya se mencionó en el capítulo anterior nos ayuda a iniciar la elaboración de la prueba, porque nos va indicando qué es lo que vamos a realizar.

En primer lugar, se parte del hecho de que una prueba objetiva sumativa, para que reúna las características de validez y confiabilidad, debe contener 50 reactivos (Carreño, 1989: 26). En el inciso 3.3 se explicará la distribución de los reactivos en las diferentes secciones que conforman el examen extraordinario propuesto.

Los elementos de la tabla de especificaciones de Comprensión de Lectura en Inglés III se presentan en el cuadro 8. La tabla debe incluir, en primer lugar, una ficha de identificación con el nombre de la asignatura, el nivel, la fecha de elaboración y los elaboradores.

- A) Esta columna presenta los contenidos de acuerdo con el programa que se va a evaluar.
- B) La columna de aprendizajes indica el nivel de aprendizaje que se espera del alumno y que corresponde a cada contenido; también se obtiene del programa.

C) Indica el nivel cognoscitivo que permite describir y clasificar los niveles de procesamiento mental que debe hacer el estudiante cuando responde a una pregunta o reactivo del examen de acuerdo con la Taxonomía de Bloom. En el CCH sólo se consideran tres niveles: conocimiento, comprensión y aplicación.

El nivel cognoscitivo permite describir y clasificar los niveles de procesamiento mental que realiza el estudiante cuando responde a una pregunta o reactivo del examen.

D) La ponderación es el peso específico de cada uno de los temas y se calcula en porcentaje por unidad, es decir, el número total de horas (T. hrs.) entre las horas por unidad (hrs.).

E) Se calcula multiplicando el número total de reactivos por la ponderación, es decir, el porcentaje para obtener el número de reactivos.

A continuación en el cuadro 7 se desglosa el número de reactivos por unidad, considerando que el total de horas en el curso de Comprensión de Lectura en Inglés es de 56.

Cuadro 7 Ponderación

Unidad	Horas	% por unidad	No. Reactivos
I	4	0.071	3.55=4
II	20	0.3571	18
III	16	0.2857	14
IV	16	0.2857	14
	T: 56	T: 0.999%	T: 50

La Unidad I es únicamente la presentación del curso y el aprendizaje más relevante es obtener información específica de un texto, pero esto se puede trabajar en los reactivos del mapa conceptual. De acuerdo con la tabla, debe haber 18 reactivos en la Unidad II, pero hay cinco temas. Para mantener un orden consistente, se elaboraron cuatro reactivos por cada tema, por lo que tendríamos

que tomar dos de los determinados en otra unidad. Como se puede observar en la tabla, en la Unidad III se encuentra la parte medular del curso: los organizadores gráficos. Su valor en reactivos es de 14, pero nuevamente tendríamos que ajustar el número a veinte para el mapa conceptual, cinco para las ideas principales y uno para la organización textual.

Para la Unidad IV sólo hay un tema que es la paráfrasis. Por lo anterior, en la distribución se le va a dar más peso a la Unidad III. Si se hicieran catorce reactivos de paráfrasis, el alumno se vería obligado a traducir, lo cual no es el objetivo del curso. Además, esta diferencia se puede interpretar como un error de proporción en el número de horas que se le dedica a este tema y se sugeriría tomarlo en cuenta en la próxima revisión de programas.

Tabla de especificaciones							
Nombre de la asignatura:		Comprensión de lectura en inglés III					
Nivel:		Bachillerato <input type="checkbox"/>		Licenciatura <input type="checkbox"/>		Posgrado <input type="checkbox"/>	
Fecha de elaboración:		Enero de 2009					
Elaboradores:		Lourdes Cher Sánchez Calderón					
Unidad	Temas o contenidos	B		C		E	
		Aprendizajes	conocimiento	Niveles cognoscitivos	comprensión aplicación		D
I	Lectura detallada.	Obtiene información precisa de un texto para realizar actividades académicas.		X		0.071	3.55
	Referencia anafórica : ➤ Adjetivos posesivos, pronombres personales, posesivos, complementarios, demostrativos y relativos.	Identifica diferentes palabras de sustitución y conectores, para reconocer la cohesión.	X				
II	Conectores de: ✓ Enumeración, secuencia y cronología. ✓ Adición. ✓ Comparación/contraste. ✓ Descripción, definición, explicación, ejemplificación. ✓ Causa y consecuencia. ✓ Condición y consecuencia.	Reconoce la introducción, desarrollo y conclusión, así como las ideas principales y secundarias en textos para dar coherencia a su lectura.	X			0.3571	18
	Palabras y verbos compuestos.	Infiere el significado de palabras y verbos compuestos apoyándose en el contexto y valora su utilidad en la comprensión.		X			
	Presente y pasados perfectos.	Identifica las formas de presente y pasado perfectos, para ubicar en el tiempo la realización de la acción.	X				

III	Tablas, cuadros, Diagramas de flujo y de árbol, y cuadros sinópticos	Utiliza los diferentes tipos de lectura para elaborar organizadores gráficos			X	0.2857	14
	Organización textual: ✓ Idea principal y secundaria ✓ Introducción, desarrollo y conclusión	Identifica la organización textual mediante la aplicación de sus conocimientos previos sobre cohesión y coherencia para llevar a cabo la lectura detallada	X				
IV	Paráfrasis	Emplea la paráfrasis en español, para explicar las ideas de un texto en inglés			X	0.2857	14
	Organización textual	Reconoce la organización textual de un material de lectura para hacer su paráfrasis en español	X				

3.2 Selección de textos

Para la selección de los artículos se consideraron algunos aspectos muy importantes como el tema, ya que éste tiene que ser de carácter universal, de interés y conocido para los alumnos, porque así se garantiza que pueden relacionar el tema con sus conocimientos previos y, al mismo tiempo, tienen una ganancia cognoscitiva del texto y pueden aplicarlo en su vida cotidiana.

En cuanto a los elementos sintácticos y semánticos, se observó que el texto fuera de fácil lectura. Las oraciones son de una extensión considerable y no son complejas; existe un pequeño número de nuevas palabras y frases idiomáticas que valen la pena para que los alumnos las conozcan y no son de difícil comprensión.

Otro aspecto que se consideró fue el formato de los artículos, es decir, que los textos tuvieran subtítulos, imágenes llamativas, tipo de letra, división de bloques informativos, ya que estos elementos muestran el discurso real coherente.

Por otra parte, se observó que los textos tuvieran la organización textual pertinente, es decir, expositiva, cuya estructura permite identificar la idea principal para transferirla a un organizador gráfico. Éste se considera como el elemento más importante para que se cumpla el objetivo, es lo que le da sentido al curso. Como los alumnos no pueden vacilar al momento de realizar su organizador, el texto les debe dar los elementos necesarios para desarrollar su mapa conceptual.

Los textos fueron tomados de la página de Internet *How stuff Works*, la cual está respaldada por la reconocida empresa *Discovery Channel*, canal de televisión dedicado a programas de entretenimiento, cultura y educación. La compañía es conocida principalmente por su variedad de programación científica, en particular por documentales y programas sobre la naturaleza. *Discovery Channel* se lanzó el día 17 de junio de 1985 en Estados Unidos. Cada artículo que presenta está respaldado por un autor y al final, se incluye la bibliografía que se consultó para realizar el texto. Cuando se proporcionan estos datos en una publicación acreditada, el lector genera una mayor confianza en que la información es fidedigna.

De este sitio se eligieron dos textos para elaborar sendos exámenes modelo: *How do energy drinks work?* y *How do you define hate?* Para cumplir con los objetivos del examen se le hicieron algunas modificaciones.

Al artículo *How do energy drinks work?* se le realizaron pocas modificaciones, como las siguientes:

- Se eliminó la frase: *“By comparison, a 2006 study found that the average 12-ounce soda contains 18 to 48 mg of caffeine”*, porque se habla de un estudio que no se retoma más adelante en el texto.
- También se quitaron los cuadros informativos utilizados como vínculo para llevar a otro artículo en la página de Internet relacionado con los conceptos que se mencionan en el texto.
- Las palabras que se marcan como vínculos a otros conceptos que no están relacionados con el tema se editaron para conservar el mismo tipo de letra y color. Aunque las palabras en negritas se respetaron en su formato original, ya que éstas ayudan a los alumnos a realizar la lectura de ojeada.

Al artículo *How do you define hate?* se le realizaron las siguientes modificaciones:

- A este texto se le hicieron varios cambios para que conservara la información esencial: la definición del odio y cómo se clasifica. También se mencionan las consecuencias que ha provocado en la humanidad.
- Esta lectura originalmente cuenta con demasiadas fotografías (algunas de ellas relacionadas con grupos extremos como el Ku Klux Klan) y, aun cuando es importante conservar estos elementos, en el momento del examen sería difícil el manejo de tantas hojas.
- También se editó gran parte de la información relacionada con porcentajes de crímenes raciales que se han llevado a cabo en los Estados Unidos y que, para el contexto de los alumnos de CCH, no tiene relevancia.
- De igual forma, se modificaron algunas palabras que podrían causarle problemas al alumno, no por su significado lingüístico, sino por su carga cultural.

Las lecturas originales se pueden revisar en la sección de anexos.

3.3 Qué evaluar en cada sección

En este apartado se describen los puntos que se consideraron para realizar el examen, a saber: el número y tipo de reactivos, el orden en que se presentan los contenidos y qué se evalúa con cada sección.

En un examen objetivo de opción múltiple, el número de reactivos es indicado por la tabla de especificaciones. El número óptimo de respuestas por reactivo es de cinco a siete, pero por cuestiones prácticas para la evaluación en comprensión de lectura, el número adecuado es de cuatro respuestas, ya que así se eliminan las posibilidades de adivinar.

Para la edición de los reactivos, se consideraron los lineamientos establecidos por los seminarios de profesores de CCH:

- Los reactivos se redactan tomando como referencia el contenido, el objetivo de aprendizaje y el nivel cognoscitivo indicado en la tabla de especificaciones.
- Fuente Arial (once puntos) e interlineado sencillo.
- Los reactivos están enumerados en orden consecutivo.
- El enunciado y su numeración están en negritas.
- Las opciones de respuesta se presentan con viñetas en letra mayúscula, seguidas de paréntesis de cierre.
- En el caso de las palabras que denotan algo, como los verbos compuestos y la referencia anafórica, se marcan con subrayado. Idealmente debe ser en cursiva, pero esto le permite al alumno encontrar fácilmente la pregunta.

El examen no sigue el orden específico que marca el programa porque los temas de la segunda unidad ayudan a graduar la lectura del texto, es decir, primero se eliminan los problemas de vocabulario para pasar a la comprensión global del texto.

Los contenidos de la Unidad II son conceptuales, por lo que el alumno no tiene que saberlos de memoria, sólo tiene que identificarlos dentro de un grupo de conceptos.

Como se señaló en el capítulo anterior, los reactivos sugeridos para evaluar estos contenidos son: opción múltiple, complementación, falso-verdadero y respuesta breve.

En cuanto a los contenidos de la Unidad III, claramente indican que se debe aplicar lo aprendido dentro del salón de clases porque son conocimientos procedimentales y se espera que el alumno desarrolle un producto. Por otra parte, para que el alumno logre realizar su mapa conceptual, debe identificar la superestructura del texto (principalmente de tipo expositivo), ya que esto ayuda a identificar las ideas principales y las subordinadas en categorías como comparaciones, contraste, definiciones o clasificaciones. Aquí se combinan tres temas que se separan en el examen. En este punto es preciso aclarar que los temas arriba mencionados no están distribuidos así en la tabla, pero para elaboración del examen seguirán ese orden.

A continuación se describen las secciones en que se dividen los exámenes modelo:

I. En esta sección se evalúa que el alumno identifique el significado más adecuado para los verbos con preposición de acuerdo a su contexto. En este ejercicio no es necesario que los alumnos produzcan oraciones, sino que infieran de manera lógica, ya que pueden conocer por lo menos uno de los significados de las palabras. Aunque si se le dificulta el ejercicio, tiene la posibilidad de consultar sus diccionario.

II. El nivel de dominio que se requiere de los alumnos es de comprensión de las palabras compuestas, por lo tanto debe inferir el significado por medio del contexto de las palabras. Por ello, los reactivos de respuesta abierta o completamiento son la mejor opción, aunque las posibilidades de respuestas pueden ser varias.

III. El alumno debe identificar los referentes anafóricos para demostrar su comprensión de las conexiones y asociaciones entre los sujetos del texto. En el examen se seleccionaron pronombres personales, posesivos y relativos como lo indica el programa. Este aprendizaje sí permite el uso de opciones múltiples.

IV. En la tabla se especifica que el alumno sólo debe identificar el presente perfecto, es decir, únicamente tiene que ubicar que la acción aún no ha concluido. En las opciones de respuesta se incluyeron las que comúnmente utilizan los alumnos cuando no ubican bien el tiempo o interpretan los significados de cada palabra aisladamente.

V. En la sección de los conectores se pide a los alumnos que establezcan las relaciones lógicas con la ayuda de estos marcadores.

VI. Para evaluar que el alumno identifica la organización textual, se le proporcionan opciones para que él subraye la adecuada.

VII. La identificación de ideas principales y secundarias le ayudará al alumno a identificar la organización textual y, por ende, los marcadores de discurso que resaltan la información relevante.

VIII. En esta sección se trabajó el aprendizaje de la primera unidad, que es obtener información precisa de un texto, en donde tiene que utilizar la lectura detallada.

IX. La paráfrasis en sí requiere de un reactivo de respuesta breve. Aquí se le pide al alumno que se apoye en el mapa para elaborar su paráfrasis. El orden en que se presenta está invertido, ya que la respuesta de este dependerá del mapa, pero solo se colocó así por cuestiones prácticas.

X. Esta es la parte más importante del examen porque aquí se presenta la propuesta de un mapa conceptual como reactivo de opción múltiple. Por la complejidad que exige su elaboración, se dejó en la última página.

Examen modelo: 1

**Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Vallejo
Departamento de Inglés**

Nombre del Alumno: _____

How do energy drinks work?

I. Indica cuál es el significado más adecuado de la palabra subrayada, de acuerdo a su contexto. 1p c/u

1. As it turns out, most of that energy comes from two main ingredients.

- A) Presenta
- B) Sale
- C) Produce
- D) Resulta

2. Energy comes from two main ingredients.

- A) Proviene
- B) Recorre
- C) Viene
- D) Llega

3. It was the soft drink Jolt Coal, which was quite hyped up.

- A) Exhibida
- B) Anunciada
- C) Aclamada
- D) Resaltada

4. Dietrich Mateschitz picked up the potential business of energy drinks.

- A) Pasó por alguien
- b) Aprendió
- B) Tomó
- C) Escogió

II. Da el equivalente en español de las siguientes palabras tomadas del texto. 1 p c/u

- 5. Long-term _____
- 6. Young children _____
- 7. Weight loss _____
- 8. Bloodstream _____

III. Menciona a qué se refieren en el texto las siguientes palabras.

1p c/u

9. Energy drinks have added caffeine and other ingredients that their manufacturers say...

- A) Fabricantes B) Ingredientes C) Bebidas energéticas D) Cafeína

10. Red Bull began distributing its drink in the U.S. in 1997.

- A) Estados Unidos B) 1997 C) Bebida D) Red Bull

11. This hormone makes the heart beat faster and the eye dilate. It also causes the liver to release extra sugar into the bloodstream

- A) Hígado B) Hormona C) Azúcar D) Corazón

12. One study found that men who combined energy drinks with alcohol felt alert and sober.

- A) Hombres B) Estudio C) Bebidas D) Alcohol

IV. Lee cuidadosamente los siguientes enunciados y frases en inglés. Escoge y marca con una X la opción correcta, según corresponda.

1 p c/u

13. Energy drinks have added caffeine and other ingredients.

- A) Las bebidas energéticas han agregado cafeína y otros ingredientes.
B) Las bebidas energéticas tienen adicionada cafeína y otros ingredientes.
C) Las bebidas energéticas tienen cafeína adicionada y otros ingredientes.
D) Las bebidas energéticas habrían agregado cafeína y otros ingredientes.

14. Although Red Bull has consistently been the leader in the energy drink market...

- A) Aunque Red Bull tendría constantemente el mercado de las bebidas energéticas...
B) Aunque Red Bull había sido constantemente el líder en el mercado de las bebidas energéticas...
C) Aunque Red Bull ha sido constantemente el líder en el mercado de las bebidas energéticas...
D) Aunque Red Bull tuviera constantemente el mercado de las bebidas energéticas...

15. Several other companies have launched their own energy drink lines

- A) Varias compañías tendrán sus propias líneas de bebidas energéticas...
B) Varias compañías tienen sus propias líneas de bebidas energéticas...
C) Varias compañías han lanzado sus propias líneas de bebidas energéticas...
D) Varias compañías habían tenido sus propias bebidas energéticas...

16. People who have tried energy drinks have described the taste as...

- A) La gente que ha tratado bebidas energéticas, ha descrito el sabor como...
B) La gente que ha probado bebidas energéticas, ha descrito el sabor como...
C) La gente que había probado bebidas energéticas, ha descrito el sabor como...
D) La gente que había tratado bebidas energéticas, ha descrito el sabor como...

V. Señala la consecuencia de las siguientes afirmaciones.

1 p c/u

17. Aunque los fabricantes afirman que las bebidas energéticas mejoran el desempeño, los expertos en salud no concuerdan con los efectos porque...

- A) No es suficiente con beberlas.
- B) La energía extra es por el azúcar y la cafeína.
- C) Sus efectos no se han comprobado.
- D) No existe un efecto en el desempeño físico.

18. Las bebidas energéticas son seguras cuando...

- A) No afectan negativamente el cuerpo.
- B) Se beben con moderación.
- C) No causan adicción.
- D) Ayudan a eliminar las toxinas del cuerpo.

19. Las bebidas energéticas, cuando se combinan con alcohol, producen...

- A) Sensación de alerta.
- B) Sobriedad.
- C) Deshidratación.
- D) Muerte.

20. La efedrina causa problemas porque...

- A) Se combina con alcohol.
- B) Es dañina para las mujeres embarazadas y los niños.
- C) No se han investigado sus efectos.
- D) Es peligrosa para el corazón.

VI. Indica cuál es la organización textual.

2 pts

- A) Causa–consecuencia.
- B) Definición-explicación.
- C) Clasificación.
- D) Problema–solución.

VII. Indica con (IP) sí las siguientes oraciones son principales o (IS) si son secundarias.

2 pts c/u

Párrafo	Oración	IP/IS
II	Están diseñadas para estudiantes, atletas y cualquiera que desee energía extra	
VII	Los ingredientes de las bebidas energéticas parecen en parte no alcohólicas y nutritivas	
IX	La cafeína funciona bloqueando los efectos de la adenosina, un químico involucrado en el sueño.	
X	La cafeína es un diurético	
XI	Mucha gente combina las bebidas energéticas con alcohol para hacer cócteles.	

VIII. Completa el siguiente cuadro con información del texto.

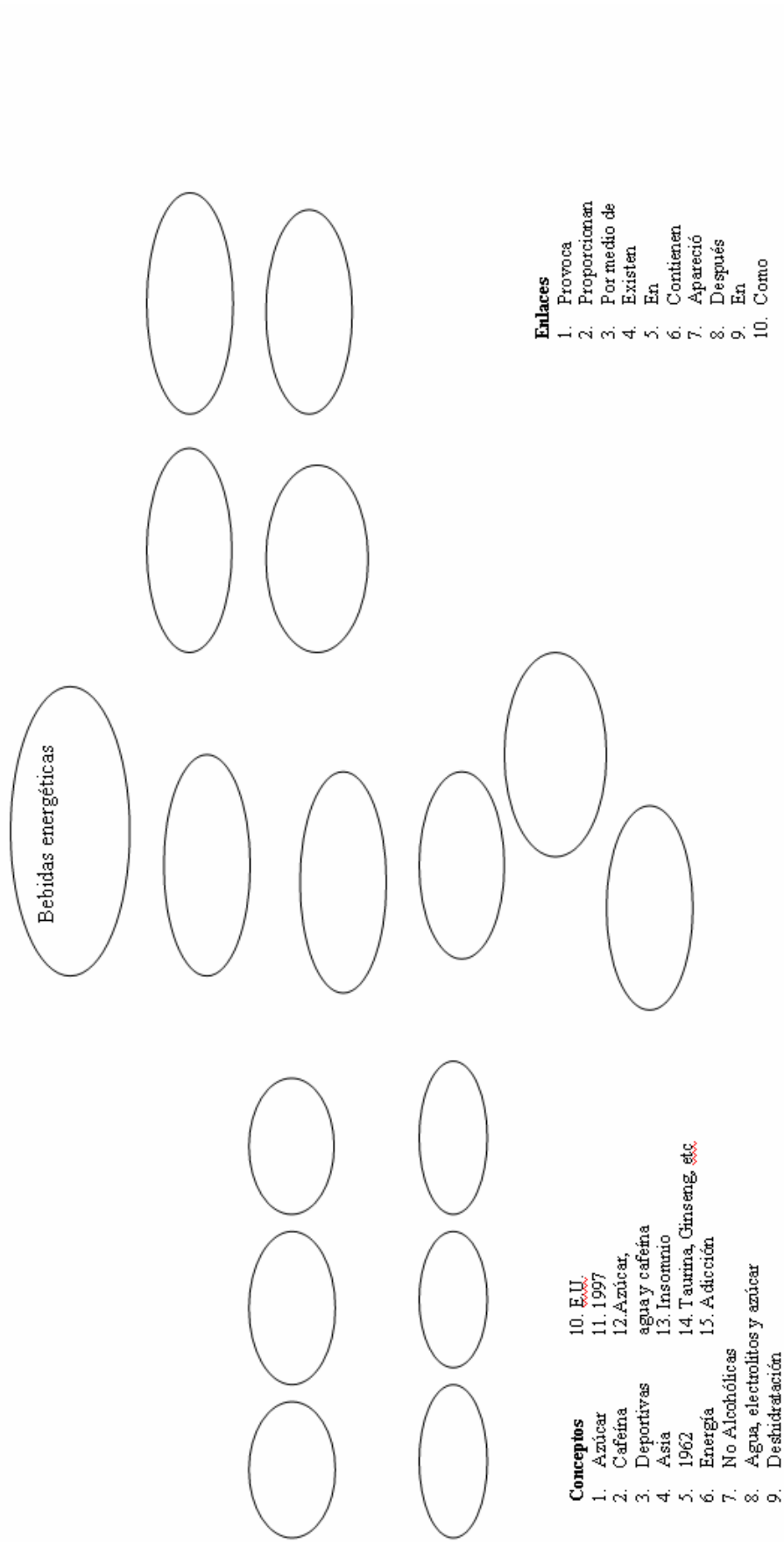
0.5 p c/u.

Bebidas	Contienen	Función en el cuerpo
No alcohólicas		
Deportivas		
Energéticas		

IX. Realiza una paráfrasis del texto. Toma como guía el mapa conceptual. 10 líneas como mínimo.

5 p

X. Coloca los conceptos en el nodo que le corresponde y utiliza las palabras de enlace para indicar las relaciones de jerarquía. Agrega las líneas donde corresponden



How do energy drinks work?

by [Stephanie Watson](#)

I Energy drinks are supposed to do just what the name implies -- give you an extra burst of energy. As it turns out, most of that "energy" comes from two main ingredients: sugar and caffeine. A typical energy drink can contain up to 80 milligrams of caffeine (about the same amount as a cup of coffee).

II Other than caffeine levels, how do energy drinks differ from sodas and sports drinks? Soft drinks are mainly water, sugar and flavoring. They don't do anything for your body; they're just supposed to taste good. Sports drinks are designed to replenish fluids lost during activity. They typically contain water, electrolytes and sugar. Energy drinks have added caffeine and other ingredients that their manufacturers say increase stamina and "boost" performance. They're designed for students, athletes and anyone else who wants an extra energy kick.

III Energy drinks became popular in Asia long before they reached the United States. In 1962, Japanese pharmaceutical company, Taisho, released its Lipovitan D drink. It was designed to help employees work hard well into the night. Lipovitan D contains taurine, the same ingredient found in many of today's energy drinks.

IV The very first "energy" drink to reach the United States wasn't really an energy drink at all -- it was the soft drink jolt cola, which was hyped-up. The "jolt" in the cola was a lot of added sugar and caffeine. Introduced in the 1980s, Jolt Cola quickly became a staple of college campuses.

V An Austrian businessman named Dietrich Mateschitz picked up the potential business of energy drinks while on a business trip to Asia. Along with two Thai business partners, Mateschitz started the company Red Bull, with the idea of marketing the drink to young Europeans. Many clubs on the American West Coast caught wind of the Red Bull phenomenon and began importing it to sell as a cocktail mixer.

VI Red Bull began distributing its drink in the United States in 1997. According to its manufacturer, revenues doubled each year, reaching more than \$1 billion in 2000. Although Red Bull has consistently been the leader in the energy drink market, several other companies have launched their own energy drink lines. Many of them are endorsed by celebrities.



Image courtesy [Amazon](#)
Red Bull is one of the most well-known brands of energy drinks out there.



Image courtesy [Amazon](#)
Jolt Cola, the first "energy drink," came out in the 1980s and has remained popular with college students.

VII Here are some of the ingredients you may find in popular energy drinks and what they do in the body:

Ephedrine - A stimulant that works on the central nervous system. It is a common ingredient in weight-loss products and decongestants, but there have been concerns about its effects on the heart.

Taurine - A natural amino acid produced by the body that helps regulate heart beat and muscle contractions. Many health experts aren't sure what effect it has as a drink additive (and the rumor that taurine comes from bull testicles is false).

Ginseng - A root believed by some to have several medicinal properties, including reducing stress and boosting energy levels.

B-vitamins - A group of vitamins that can convert sugar to energy and improve muscle tone.

Guarana seed - A stimulant that comes from a small shrub native to Venezuela and Brazil.

Carnitine - An amino acid that plays a role in fatty acid metabolism.

Creatine - An organic acid that helps supply energy for muscle contractions.

Inositol - A member of the vitamin B complex (not a vitamin itself, because the human body can synthesize it) that helps relay messages within cells in the body.

Ginkgo biloba - Made from the seeds of the ginkgo biloba tree, thought to enhance memory.

Looking at the ingredients, energy drinks appear to be part soft drink and part nutritional supplement. According to reviewers, the taste falls within the same range. People who have tried energy drinks have described the taste as ranging from "medicinal" to "molten Sweet Tart."

VIII Although the manufacturers claim that energy drinks can improve your endurance and performance, many health experts disagree. Any boost you get from drinking them, they say, is solely from the sugar and caffeine.

IX Caffeine works by blocking the effects of **adenosine**, a brain chemical involved in sleep. When caffeine blocks adenosine, it causes neurons in the brain to fire. Thinking the body is in an emergency, the pituitary gland initiates the body's "fight or flight" response by releasing adrenaline. This hormone makes the heart beat faster and the eyes dilate. It also causes the liver to release extra sugar into the bloodstream for energy. Caffeine affects the levels of dopamine, a chemical in the brain's pleasure center. All of these physical responses make you feel as though you have more energy.



Image courtesy [Amazon](#)

There are hundreds of energy drinks on the U.S. market, but most of them contain very similar ingredients.

- X Energy drinks are generally safe, but like most things, you should drink them in moderation. Because caffeine is a stimulant -- consuming a lot of it can lead to heart palpitations, anxiety and insomnia -- it also can make you feel jittery and irritable. Over time, caffeine can become addictive. It is also a **diuretic** -- it causes the kidneys to remove extra fluid into the urine. That leaves less fluid in the body. so drinking an energy drink while you're exercising can be particularly dangerous. The combination of the diuretic effect and sweating can severely dehydrate you.
- XI Many people mix energy drinks with vodka or other alcohol to make a high-energy cocktail. Since alcohol is a **depressant**, it has a tranquilizing effect on the body that can make you unaware of how much you're drinking. One study found that men who combined energy drinks with alcohol felt alert and sober, even though they were actually drunk. And since both alcohol and energy drinks dehydrate you, when combined they can cause your body's fluids to drop to dangerous levels. In 1991, two people in Sweden who drank alcohol with an energy drink reportedly died of dehydration, although it was never conclusively proved that the energy drink led to their deaths.
- XII Other ingredients can also be problematic. For example, the stimulant ephedrine, an ingredient in many decongestants, can cause heart problems. In 2001, two California high school students fainted after ingesting energy drinks containing ephedrine. Because very little research has been done on the long-term health effects of consuming excess amounts of taurine and other ingredients in energy drinks, many health experts advise pregnant women and young children to avoid them.

Clave de respuestas

I. Tema: Verbos compuestos

	Respuesta correcta
1	D Resulta
2	A Proviene
3	B Anunciada
4	C Tomó

II. Tema: Palabras compuestas

	Respuesta correcta
5	Largo plazo
6	Jóvenes
7	Pérdida de peso
8	Torrente sanguíneo

III. Tema: Referencia anafórica

	Respuesta correcta
9	C Bebidas energéticas
10	D Red Bull
11	B Hormona
12	A Hombres

IV. Tema: Presente perfecto

13. **A** Las bebidas energéticas han agregado cafeína y otros ingredientes.
14. **C** Aunque Red Bull ha sido constantemente el líder en el mercado de las bebidas energéticas.
15. **C** Varias compañías han lanzado sus propias líneas de bebidas energéticas.
16. **B** La gente que ha probado bebidas energéticas, ha descrito el sabor como...

V. Tema: Conectores.

17. **B** La energía extra es por el azúcar y la cafeína.
18. **B** Se beben con moderación.
19. **C** Deshidratación.
20. **D** Es peligrosa para el corazón.

VI. Tema: Organización textual

21. **B** Definición- explicación.

VII. Tema: Ideas principales y secundarias

Párrafo	Oración	IP/IS
II	Están diseñadas para estudiantes, atletas y cualquiera que desee energía extra	IS
VII	Los ingredientes de las bebidas energéticas parecen en parte no alcohólicas y nutritivas	IS
IX	La cafeína funciona bloqueando los efectos de la adenosina, un químico involucrado en el sueño.	IP
X	La cafeína es un diurético	IS
XI	Mucha gente combina las bebidas energéticas con alcohol para hacer cócteles.	IP

VIII. Tema: Lectura detallada

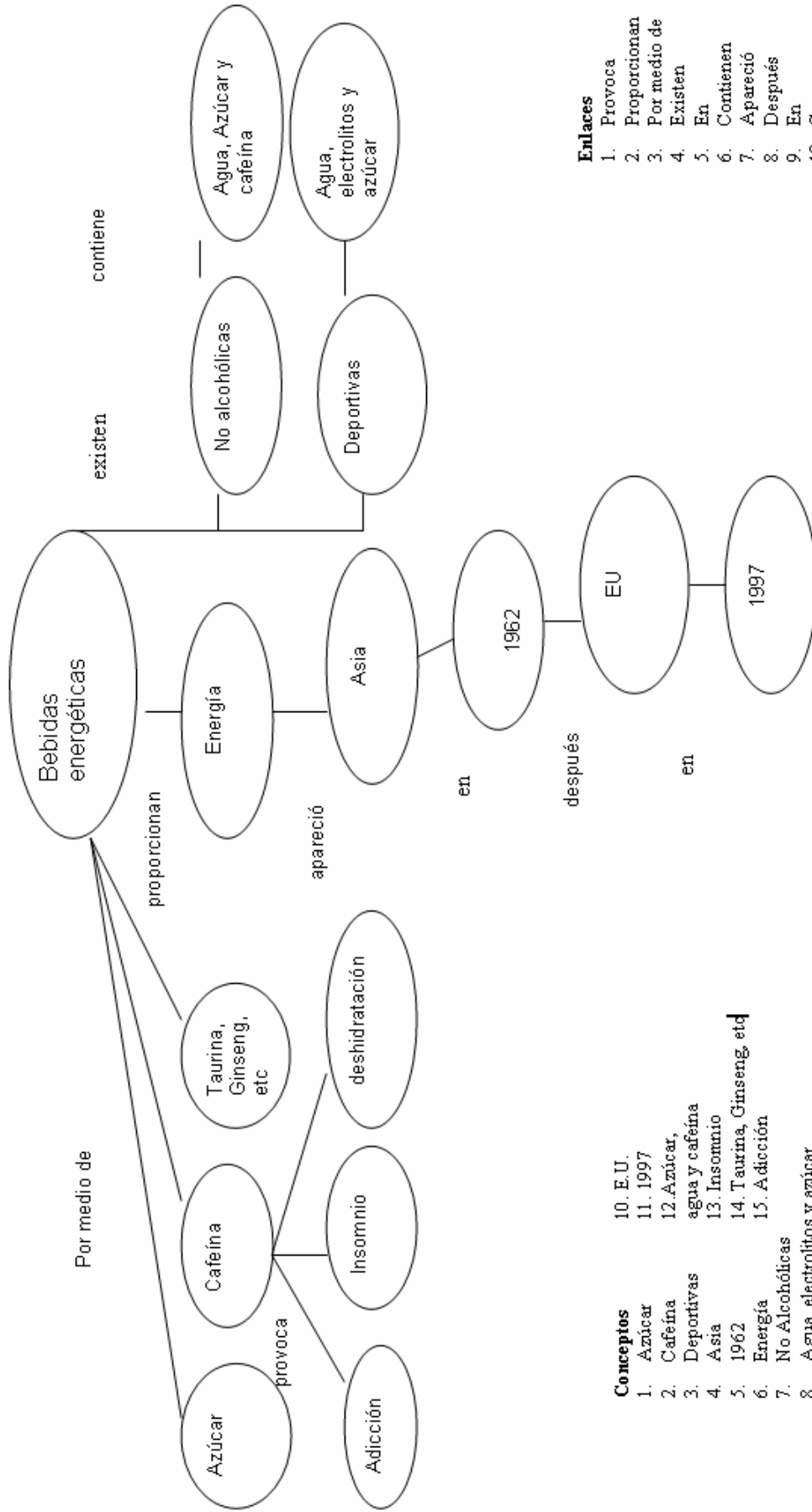
Bebidas	Contienen	Función en el cuerpo
No alcohólicas	Agua, azúcar y saborizante.	No tienen ninguna función, pero saben bien.
Deportivas	Agua, electrolitos y azúcar.	Reponen fluidos.
Energéticas	Cafeína y otros ingredientes.	Incrementan la resistencia y el desempeño.

IX. Tema: Paráfrasis

Las bebidas energéticas proporcionan energía extra por medio de dos ingredientes principales: la cafeína y el azúcar. Comúnmente se confunden las bebidas no alcohólicas con las deportivas y las energéticas, pero existen ciertas diferencias entre ellas, como los ingredientes que contienen. Las no alcohólicas contienen agua, azúcar y cafeína y no tienen ninguna función en el cuerpo; las deportivas, por otra parte, tienen agua, electrolitos y azúcar, y ayudan a reponer fluidos, y las energéticas contienen cafeína y otros ingredientes que supuestamente incrementan el desempeño.

La primera bebida en llegar a los estados Unidos fue Jolt Cola en 1980 y, en 1997, Dietrich Mateschitz creó Red Bull, una de las principales empresas de bebidas energéticas. Los efectos de las bebidas energéticas no han sido estudiados a fondo pero beberlas en exceso puede causar deshidratación, insomnio y exceso de energía.

X. Tema: Organizadores gráficos



- Conceptos**
1. Azúcar
 2. Cafeína
 3. Deportivas
 4. Asia
 5. 1962
 6. Energía
 7. No Alcohólicas
 8. Agua, electrolitos y azúcar
 9. Deshidratación
 10. E.U.
 11. 1997
 12. Azúcar, agua y cafeína
 13. Insomnio
 14. Taurina, Ginseng, etc
 15. Adicción

Enlaces

1. Provoca
2. Proporcionan
3. Por medio de
4. Existen
5. En
6. Contienen
7. Apareció
8. Después
9. En
10. Como

Examen modelo: 2

**Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Vallejo
Departamento de Inglés**

NOMBRE DEL ALUMNO _____

How do you define hate?

I. Indica cuál es el significado más adecuado de la palabra subrayada de acuerdo a su contexto. 1 p

1. Sadly, too many of us fall victim of this reality, resulting in feelings of animosity and prejudice with little or nothing to back it up.

- A) Respaldar
- B) Financiar
- C) Apostar
- D) Retroceder

2. To narrow it down, a bit, prejudice is defined as...

- A) Restringir
- B) Limitar
- C) Reducir
- D) Estrechar

3. The decision to come out of the closet is usually a very difficult...

- A) Venir
- B) Llegar
- C) Salir
- D) Recorrer

4. Many religions point out that the best way to combat hatred is...

- A) Apuntan
- B) Señalan
- C) Proclaman
- D) Discuten

II. Da el equivalente en español de las siguientes palabras tomadas del texto. 1p c/u

- 5. Handshake _____
- 6. Death tolls _____
- 7. Human beings _____
- 8. Headaches _____

III. Menciona a qué se refieren en el texto las siguientes palabras. 1p c/u

9. Teenagers profess undying hatred of the parents who refuse to extend curfew by a half hour.

- A) Padres B) Adolescentes C) Media hora D) Toque de queda

10. Some psychologists assert that hatred isn't inherent at birth. Instead, they believe this emotion is learned over time.

- A) Emociones B) Odio C) Psicólogos D) Nacimiento

11. When ancient people adopted the "us vs. them" theory, they were being territorial.

- A) Ellos B) Teoría C) Ancestros D) Nosotros vs. ellos

12. The study deduced that just being in the same room as a friend who tends to be critical, unreliable or unpredictable can send blood pressure up.

- A) Crítico B) Estudio C) Habitación D) Amigo

IV. Lee cuidadosamente los siguientes enunciados y frases en inglés. Escoge y marca con una X la opción correcta, según corresponda. 1 p c/u

13. But true hatred has appeared all too often throughout history.

- A) Pero el odio verdadero aparecerá muy a menudo a lo largo de la historia.
B) Pero el odio verdadero tendrá que aparecer muy a menudo a lo largo de la historia.
C) Pero el odio verdadero ha aparecido muy a menudo a lo largo de la historia.
D) Pero el odio verdadero aparece muy a menudo a lo largo de la historia.

14. Religious and political wars have claimed the lives of millions.

- A) Las guerras políticas y religiosas habrían cobrado la vida de millones.
B) Las guerras políticas y religiosas tuvieron que cobrar la vida de millones.
C) Las guerras políticas y religiosas cobrarán la vida de millones.
D) Las guerras políticas y religiosas han cobrado la vida de millones.

15. Protestants and Catholics, members of two religions that promote peace and love, have fought bloody wars.

- A) Protestantes y católicos, miembros de dos religiones que promueven paz y amor, han peleado guerras sangrientas.
B) Protestantes y católicos, miembros de dos religiones que promueven paz y amor, tendrán que pelear guerras sangrientas.
C) Protestantes y católicos, miembros de dos religiones que promueven paz y amor, pelearon guerras sangrientas.
D) Protestantes y católicos, miembros de dos religiones que promueven paz y amor, habían peleado guerras sangrientas.

16. Recent studies have shown that racism is also learned.

- A) Estudios recientes han mostrado que el racismo es también aprendido.
- B) Estudios recientes tuvieron muestra de que el racismo es también aprendido.
- C) Estudios recientes habían mostrado que el racismo es también aprendido.
- D) Estudios recientes tendrán muestra de que el racismo es también aprendido.

V. Señala la consecuencia de las siguientes afirmaciones.

1 p c/u

17. Mientras el odio puede no ser instintivo, la desconfianza podría serlo porque...

- A) La gente no acostumbra saludarse.
- B) La gente tomó una actitud defensiva.
- C) La gente incivilizada vive a la defensiva.
- D) La gente no se acerca a los extraños.

18. La gente en la antigüedad adoptó la teoría “nosotros vs. ellos” porque...

- A) Servía para cuidar su territorio.
- B) Los otros lucían diferentes.
- C) La aprendieron de sus ancestros.
- D) Los seres humanos nacen con ella.

19. No se requiere de pretextos para odiar a la gente porque...

- A) Es suficiente el color de la piel.
- B) La religión y la política han sido la principal causa.
- C) Los católicos y los protestantes promueven el amor y la paz.
- D) Los terroristas tienen más arraigado este sentimiento.

20. Además de guerras, el odio puede causar...

- A) La superación de los seres humanos.
- B) La motivación de la gente.
- C) Amigos críticos y poco confiables.
- D) Problemas físicos como: migraña, cáncer y diabetes.

VI. Indica cuál es la organización textual.

2 pts c/u

- A) Clasificación
- B) Definición–explicación
- C) Causa–consecuencia
- D) Problema–solución

VII. Indica con (IP) sí las siguientes oraciones son principales o (IS) si son secundarias. 2 pts c/u

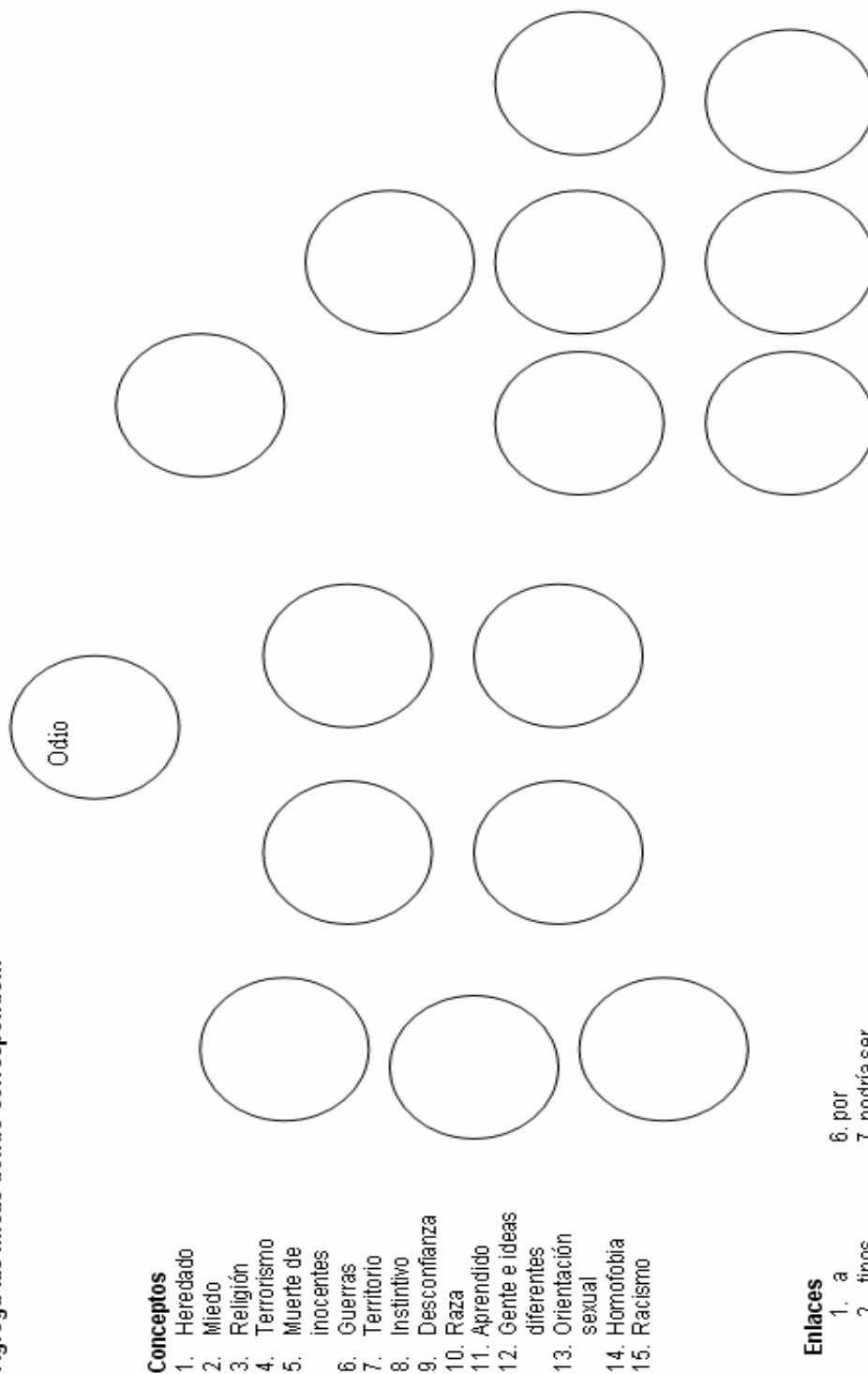
Párrafo	Oración	IP/IS
II	La gente se siente amenazada por lo desconocido y busca eliminar ese miedo, lo cual ha resultado en muertes masivas, esclavismo y otras injusticias	
IV	Más que acercarse con saludos de mano y una sonrisa, usualmente respondían a posibles amenazas con violencia.	
VI	El racismo se caracteriza por prejuicio racial o discriminación.	
X	El odio era probablemente una buena opción para la gente primitiva, cuando le proveía la motivación necesaria para atacar a enemigos potenciales.	
X	Pero el odio puede ser de hecho físicamente toxico.	

VIII. Completa el siguiente cuadro con información del texto. 0.5 p c/u.

Tipos de odio	Causas	Consecuencias

IX. Realiza una paráfrasis del texto. Toma como guía el mapa conceptual. 10 líneas como mínimo. 5 p

X. Coloca los conceptos en el nodo que le corresponde y utiliza las palabras de enlace para indicar las relaciones de jerarquía. Agrega las líneas donde corresponden.



How do you define hate?

by Alia Hoyt

- I We often use the term "hate" loosely. From our early years we proclaim to hate vegetables. Later on in life, teenagers profess undying hatred of the parents who refuse to extend curfew by a half hour. In actuality, these scenarios more accurately describe a strong aversion or dislike of the situation or legume at hand. But true hatred has appeared all too often throughout history. Religious and political wars have claimed the lives of millions and innocent people have been killed for no greater reason than they were different in socially unacceptable ways.



Many of us claim to hate vegetables when we're younger.

- II The common denominator in most acts of hatred is fear, usually fear of different types of people or ideas. This is why hatred is most often directed toward people of differing race, sexual orientation, religious background or some other criterion. People are threatened by the unknown and seek to extinguish this fear, resulting historically in massive death tolls, slavery and other injustices.
- III Some psychologists assert that hatred isn't inherent at birth. Instead, they believe this emotion is learned over time, sometimes rearing its ugly head later in life in the form of bigotry, prejudice and even hate crimes.
- IV While hatred may not be instinctual, distrust might just be. Long before the existence of codified law, uncivilized people lived defensively and territorially. These people didn't take kindly to unfamiliar people on their turf. Rather than approaching with a handshake and a smile, they usually responded to possible threats with violence. Since the people who took the "kill rather than be killed" approach survived and reproduced, this attitude evolved over time into the instant classification of strangers. As such, the idea of "us vs. them" became instinctual and socially acceptable.

Types of Hate

- V Much like love, hatred is often blind, making human beings prone to believe things that simply are not true. Sadly, too many of us fall victim to this reality, resulting in feelings of animosity and prejudice with little or nothing to back it up. This **blind hatred** often has to do with race, religion, gender, politics or sexual orientation. As such, it has wreaked havoc on the world for centuries and will probably continue to do so for many more.
- VI **Racism:** Racism is characterized by racial prejudice or discrimination. To narrow it down a bit, prejudice is defined as "an irrational attitude of hostility directed toward an individual, a group, a race or their supposed characteristics." This hostility has been known over the years to lead to some pretty heinous errors in human judgment, including the slave trade,

racial profiling and countless hate crimes. Interestingly enough, it does not appear that humans are hardwired to hate based on skin color.

VII Hatred is believed to be a learned emotion, and recent studies have shown that racism is also learned, rather than innate. When ancient people adopted the "us vs. them" theory, they were being territorial, rather than racist because they probably never saw people who looked different from them. Many psychologists believe that, although people do classify others based on race, they are more likely to mentally classify them based on age and gender.

VIII **Religious and politically-based hatred:** If you need further proof that humans don't require differing skin colors to find fault with each other, simply look to the many religious and political wars that have occurred throughout history. Protestants and Catholics, members of two religions that promote peace and love, have fought bloody wars. Terrorist attacks are almost always related to political arguments, religious disagreements or both. Religious and politically motivated atrocities have traditionally been inspired by greed, envy and fear.

IX **Hatred based on sexual orientation:** The decision to come out of the closet is usually a very difficult one that is not made easier by rampant homophobia that persists in today's society. According to the American Psychological Association homosexuality and bisexuality are often subject to social stigmas such as prejudice, violence and discrimination. It's important to remember that hatred can be a strong word in some circumstances as it relates to these issues. For example, it is possible to be disapproving or intolerant of others of a different race or orientation without proclaiming to hate them.

Overcoming Hate

X Dr. Glaser notes that hatred was probably a good thing back in the days of primitive people, when it provided the necessary motivation to attack or avoid potential enemies. But hatred can actually be physically toxic. A recent study found that a "love-hate" relationship with a friend could actually cause a person's blood pressure to rise, at least in the short term. The study deduced that just being in the same room as a friend who tends to be critical, unreliable or unpredictable can send blood pressure up. Furthermore, many experts believe hatred causes a host of other physical problems, including reduced immunity to illness, migraine headaches and increased vulnerability to diseases like diabetes and cancer. Many religions point out that the best way to combat hatred is through forgiveness and love. Psychologists encourage people experiencing feelings of hate to identify the cause or causes of these feelings and how hatred is negatively impacting their lives. To overcome these feelings, they urge people to determine whether or not real or imagined circumstances caused the hateful feelings and figure out whether their thought process was rational or irrational at the time these feelings were developed. Learning to "forgive and forget" is vital to overcoming hatred, as is the ability to admit that these negative emotions take serious emotional and physical tolls. Unfortunately, until all human beings can learn to practice tolerance and understanding, it is doubtful that hatred will ever be fully eradicated from the world

Clave de respuestas

I Tema: Verbos compuestos.

	Respuesta correcta
1	A Respalda
2	C Reducir
3	D Salir
4	B Señalan

II Tema: Palabras compuestas.

5. Apretón de manos.
6. Víctimas mortales.
7. Seres humanos.
8. Dolores de cabeza.

III. Tema: Referencia anafórica.

	Respuestas correctas
9	A Padres
10	C Psicólogos
11	C Ancestros
12	D Amigos

IV. Tema: Presente perfecto.

13. C Pero el odio verdadero ha aparecido muy a menudo.
14. D Guerras políticas y religiosas han cobrado la vida de millones.
15. A Protestantes y católicos, miembros de las dos religiones que promueven paz y amor, han peleado guerras sangrientas.
16. A Estudios recientes han mostrado que el racismo es también aprendido.

V. Tema: Conectores.

17. B La gente tomó una actitud defensiva.
18. A Cuidaban su territorio.
19. B La religión y la política han sido la principal causa.
20. D Problemas físicos como: migraña, cáncer y diabetes.

VI. Tema: Organización textual.

- B Definición- explicación

VII. Tema: Ideas principales y secundarias.

Párrafo	Oración	IP/IS
II	La gente se siente amenazada por lo desconocido y busca eliminar ese miedo, lo cual ha resultado en muertes masivas, esclavismo y otras injusticias	IS
IV	Más que acercarse con saludos de mano y una sonrisa, usualmente respondían a posibles amenazas con violencia.	IS
VI	El racismo se caracteriza por prejuicio racial o discriminación.	IP
X	El odio era probablemente una buena opción para la gente primitiva, cuando le proveía la motivación necesaria para atacar a enemigos potenciales.	IS
X	Pero el odio puede actualmente ser físicamente tóxico.	IP

VIII. Tema: Lectura detallada.

Tipos de odio	Causa	Consecuencia
Racismo	Discriminación	Comercio de esclavos y crímenes
Político o religioso	Diferencias políticas y religiosas	Guerras y terrorismo
Orientación sexual	Homofobia	Discriminación

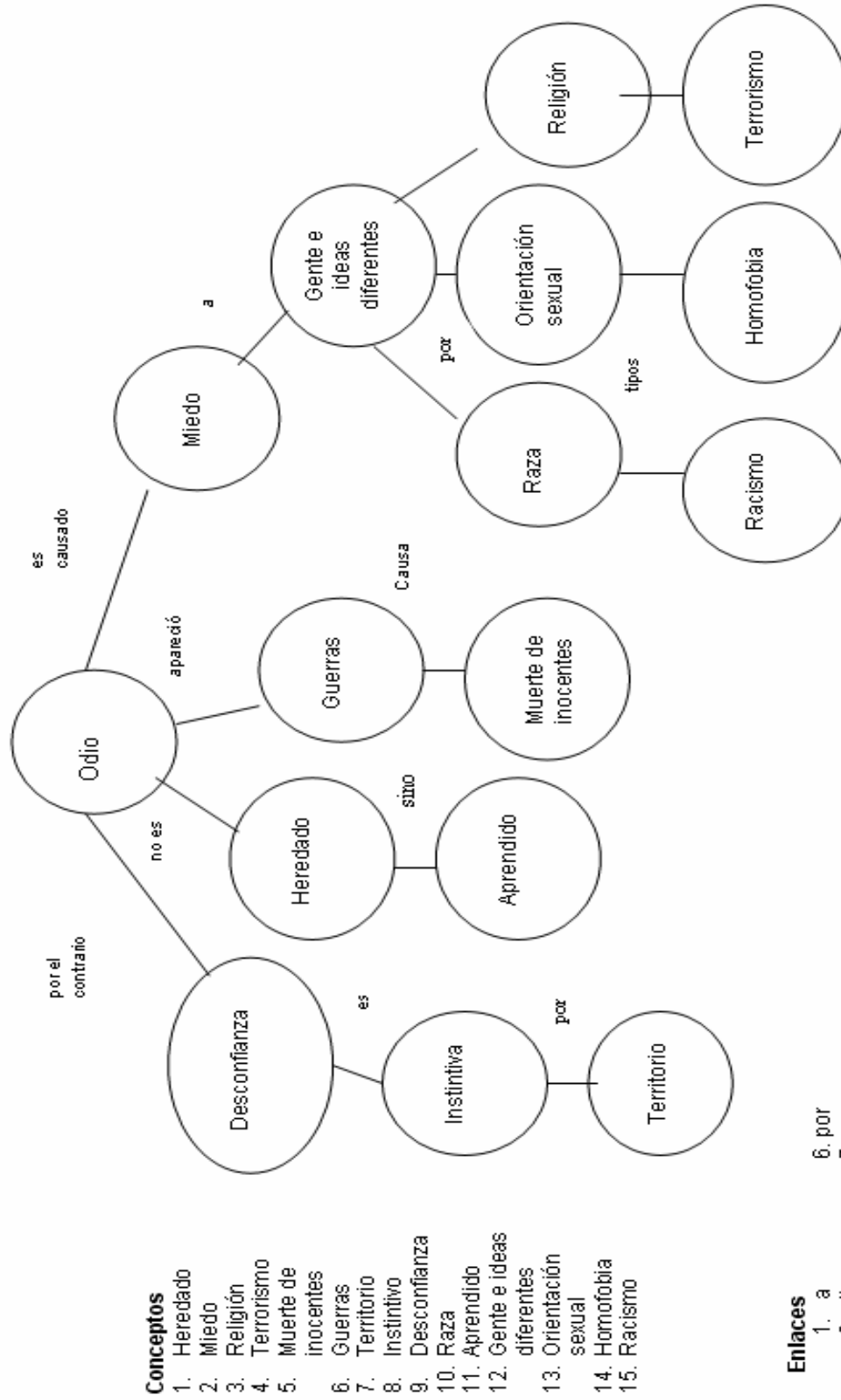
VIII. Tema: Paráfrasis.

El odio es causado por miedo a lo diferente tanto a la gente como a sus ideas. Existen tres tipos de odio: a la raza, lo que deriva en el racismo; a la orientación sexual, lo que puede provocar homofobia, y a la religión, que ha sido la causa principal de guerras y, en consecuencia, la muerte de personas inocentes.

El odio no es heredado sino aprendido. Por el contrario, la desconfianza sí podría ser instintiva, ya que la gente tenía que estar a la defensiva de su territorio, y es una actitud instintiva que se desarrolló en las personas primitivas por miedo a los demás y a que invadieran su territorio.

Por otra parte, algunos psicólogos han demostrado que el odio puede causar problemas de salud tanto físicos como emocionales.

X. Tema: Organizador gráfico



Conclusiones

En este último capítulo se llevó a la práctica la elaboración de la tabla y, a partir de ella, se diseñaron tanto el número como el tipo de reactivos, para evaluar los aprendizajes de Inglés III. La principal elección recayó en los de opción múltiple y de respuesta abierta, ya que el tipo de aprendizaje así lo exige, como lo indica la tabla. Los reactivos de opción múltiple evalúan la habilidad de los alumnos para reconocer la forma correcta. La ventaja que tienen es que se pueden evaluar estadísticamente, esto probablemente se puede revisar en otra investigación.

Por otra parte, se muestra un mapa conceptual con reactivos de opción múltiple, ya que se les proporcionan los conceptos y los enlaces que los alumnos tienen que utilizar para completar el organizador. La información se sintetizó en un mapa pequeño para facilitar a los alumnos su manejo en el momento del examen, ya que éste dura dos horas.

Para la elaboración de los reactivos, también se consideraron los lineamientos que se han recopilado a partir de la experiencia de los profesores en el CCH, pues resultan prácticos y cumplen con las cuestiones administrativas.

CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo propuso la elaboración de un examen extraordinario a partir de una tabla de especificaciones que indicara lo que se debía evaluar. Para lograrlo, en el primer capítulo se revisó el contexto: la concepción educativa y los planes de estudio del CCH, las diversas modificaciones al programa de Inglés III, la situación de los alumnos y los docentes, y algunos aspectos relevantes sobre los exámenes extraordinarios. En el segundo capítulo, se revisaron los conceptos esenciales relacionados con la evaluación: concepto, clasificación, tipos de reactivos, etc. En particular se revisó la forma en la cual se debía realizar una tabla de especificaciones, así como las características que debe poseer, considerando el tipo de evaluación por realizar.

La tabla de especificaciones es una herramienta valiosa que nos ayuda a sistematizar los aprendizajes que deseamos evaluar. La parte más importante es el nivel cognoscitivo, ya que nos indica qué tipo de reactivo se tiene que realizar para evaluar objetivamente ese conocimiento. A partir de la tabla se elaboran reactivos clasificados de acuerdo a diferentes niveles cognoscitivos (conocimiento, comprensión y aplicación).

Asimismo, se examinaron algunos instrumentos con el fin de ver cómo funciona cada uno y seleccionar los más apropiados de acuerdo al aprendizaje que se quiere evaluar. Aunque algunos de ellos son muy interesantes y completos para llevar a cabo la evaluación, un examen objetivo, por su estructura, es más fácil de calificar y nos permite especificar con mayor detalle lo que se va a evaluar.

Es preciso mencionar que la parte más importante del examen se centró en la elaboración del organizador gráfico (en este caso, un mapa conceptual), el cual fue elaborado de tal forma que se pudiera evaluar objetivamente, ya que la parte más controvertida para usar estas herramientas consiste en que el profesor le puede dar un valor cuantitativo diferente si se usa de manera abierta. En los exámenes modelo propuestos en el capítulo 3, se incluyen mapas conceptuales estructurados como reactivos de opción múltiple, aunque por supuesto es una labor más compleja para los encargados de la elaboración de exámenes.

La dificultad más relevante que se encontró fue la poca literatura existente sobre evaluaciones alternativas. Dichos instrumentos constituyen un nuevo punto de vista para la realización de una evaluación cualitativa formativa, pero no como una forma de evaluación sumatoria.

En el presente trabajo faltaría comprobar las características de validez y confiabilidad que nos ayudan a confirmar, por un lado, el grado de eficacia con que fueron elaborados los reactivos y, por otro, qué aprendizajes requieren de mayor tratamiento en el examen.

Para la selección de los textos se consideró cuidadosamente su organización textual, ya que ésta es determinante para facilitar la realización del organizador gráfico con mayor objetividad.

Dado que los exámenes propuestos utilizan tanto instrumentos tradicionales como innovadores, se estará realizando una evaluación integral que permita la regulación del aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, la asignación de una calificación más justa que refleje con mayor claridad su avance. Con lo anterior, se pretendió tomar como referente las aportaciones del constructivismo en relación a la enseñanza y el aprendizaje

Las propuestas aquí presentadas permitirían crear a corto plazo un banco de exámenes extraordinarios elaborados, diseñados y piloteados por una comisión de profesores, con la capacitación y experiencia necesaria para realizar dicha tarea. Dado que ya se realizó la tabla de especificaciones y se planteó una estructura básica, los profesores podrían trabajar en conjunto para mejorar la presente propuesta y adecuarla a las necesidades de los alumnos. Por otra parte, la institución debe proporcionar a los profesores cursos específicos para mejorar los exámenes, ya que los obliga a estar a la vanguardia con las tendencias internacionales de evaluación.

Como posibles consecuencias de la presente investigación quedan dos puntos: por un lado, la tabla de especificaciones también ayudaría a determinar en qué aprendizajes y contenidos se debe poner mayor énfasis para la elaboración de guías de estudio para el extraordinario. Por otro lado, la tabla nos permite ver algunos aspectos débiles en el programa, como el orden en que se presentan los

contenidos o la carga horaria, la cual tal vez no va de acuerdo con la relevancia de los temas. Por ejemplo, los aprendizajes en la Unidad III están invertidos, ya que primero se le pide al alumno que elabore un organizador gráfico y después se le enseña a identificar la organización textual; sin embargo, esto último es necesario para que se cumpla lo primero. Por otra parte, el programa de Inglés no considera los tipos de textos que se presentaron en el segundo capítulo, lo cual también sería necesario para que se cumpliera el propósito de esta unidad.

El tiempo que se dedica a trabajar la paráfrasis con los alumnos es demasiado largo, como se reflejó en la tabla, ya que no se pueden realizar reactivos para evaluar paráfrasis. En su lugar, se tendrían que formular pruebas de ensayo. Tampoco es posible que el alumno realice traducciones del texto, pues de acuerdo con el objetivo del curso, debe demostrar que comprende un texto y que puede transferir la información relevante a un organizador.

Quedaría pendiente el análisis cuantitativo de la aplicación de los exámenes propuestos. Si se calibran estadísticamente y se analizan cuantitativa y cualitativamente los resultados del examen, el análisis diría qué tan bien está construido éste, qué problemas de aprendizaje se encontraron y cuáles podrían ser sus causas. Con base en lo anterior, el profesor entendería mejor esos problemas y podría visualizar mejores alternativas de trabajo en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- Aebersold, J. *et al.* (1997) *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, Ch. *et al.* (1998) *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. London: Cambridge University Press.
- Alderson, Ch. (2000) *Assessing Reading*. London: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. (1974) *Taxonomía de los objetivos de la educación: La Clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Canale, M. y Swain, M. (1988) "Some theories of communicative competence". En *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Carrell, P. *et al.* (1993) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carreño Huerta, F. (1977) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Carreño Huerta F. (1989) *Instrumentos de medición de rendimiento escolar*. México: Trillas.
- Coll, C. (1997) *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. (2002) *Psicología y currículo*. México: Paidós.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Dechant, E. (1991) *Understanding and teaching reading: An Interactive model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Grellet, F. (1981) *Developing reading strategies: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gronlund, N. (1978) *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax.
- Gronlund, N. (1990) *Elaboración de test de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Harris, D. (1969) *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Harrison, A. (1983) *A Language testing Handbook*. London: Macmillan.
- Heaton, J. B. (1979) *Writing English Tests*. London: Longman.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Johnston, P. H. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Karmel, L. J. (1978) *Medición y evaluación escolar: Administración y aplicación de tests en educación*. México: Trillas.
- Lafourcade, P. (1973) *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lado, R. (1961) *Language testing. The construction and use of foreign language test*. London: Longman.
- López Frías, B. S. et al. (2001) *Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Monedero Moya, J.J. (1998) *Bases teóricas para la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Monereo, C. (2007) *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Nutall, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oller, J. W. (1979) *Language test at school*. London: Longman.
- Ontoria, A. et al. (2006) *Mapas conceptuales: Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Perkins, D. (1998) "Comprender la comprensión". En *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

- Puig, A. K. (1978) *Silent reading: An introduction to its study*. London: Heinemann.
- Quesada Castillo, R. (1991) *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*. México: Limusa.
- Rodríguez Irlanda, D. (1991) *Mediación y evaluación del aprovechamiento académico*. San Juan puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rodríguez Uría, M. E. (1997) *La evaluación, un elemento del diseño y desarrollo curricular*. Barcelona: Grao
- Saavedra, R. M. (2001) *Evaluación del aprendizaje: conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Santibáñez Riquelme, J. D. (2001) *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México: Trillas.
- Solé, I. (1996) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Tenbrink, T. (1981) *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Valette, R. (1967) *Modern Language Testing: A handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovech.
- Wiggings, G. (1998) *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Documentos de CCH y UNAM

- AAVV. (1996) *Programa de Estudio para las Asignaturas de: Inglés I a IV*. México: CCH.
- AAVV. (2003) *Programa de estudios de comprensión de lectura en inglés I a IV*. México: CCH.
- Aguirre Aguilar, M. E. *et al.* (2005, enero-marzo) "Ubicación de la materia de inglés en el área de talleres". *Eutopia* Año 2/ núm. 5, pp. 85-96.
- Camacho Iñiguez, N. *et al.* (2005, abril-junio) "Los programas de Comprensión de lectura en inglés dentro del proceso de revisión y ajustes (2002-2003)" *Eutopia* Año 1/núm. 2, pp. 77-87.

GACETA CCH (2005) *Lineamientos generales para la evaluación extraordinaria (elaboración y aplicación del examen extraordinario del colegio de ciencias y humanidades*. Número 12, 11 de octubre.

GACETA CCH (2007) *Instructivo de asignación de horarios*. Número 2, 9 de abril.

GACETA UNAM (1971) Vol. II Número extraordinario. 1 de febrero.

García Camacho, T. (2003) *Aprendizajes Relevantes*. Antología. México: CCH-UNAM.

García Camacho, T. (2004, enero-marzo) "Enfoques sobre la formación de los profesores" *Eutopia*. Año 1/núm. 1, pp. 86-97.

García Camacho, T. (2004, abril-junio) "Aprendizajes. La experiencia del colegio en la modificación de sus programas" *Eutopia*. Año 1/núm. 2, pp. 77-87.

González Casanova, (1971, febrero) "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" *En Gaceta UNAM*. Vol. II, Número extraordinario.

Muñoz Corona, L. L. et al. (2005) *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*. México: CCH.

PEA [S/a.] (1996) *Plan de Estudios Actualizados*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. México: UNAM.

Páginas de Internet

AAVV. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. 14 de abril de 1988
<http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html> (Consultado el 13 de junio de 2008)

AAVV. Reglamento General de Exámenes de la UNAM. 28 de Noviembre de 1969
<<http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html>> (Consultado el 24 de agosto de 2006).

Hoyt, Alia. "How do you define hate?" 24 Junio 2008. HowStuffWorks.com.
<<http://health.howstuffworks.com/define-hate.htm>> (Consultado el 12 de febrero de 2009).

Watson, Stephanie. "How do energy drinks work?" 04 Octubre 2006.
HowStuffWorks.com. <<http://recipes.howstuffworks.com/energy-drink.htm>> (Consultado el 12 de febrero de 2009).

How do energy drinks work?

by [Stephanie Watson](#)

Browse the article [How do energy drinks work?](#)

Introduction to How do energy drinks work?

Energy drinks are supposed to do just what the name implies -- give you an extra burst of energy. As it turns out, most of that "energy" comes from two main ingredients: sugar and [caffeine](#). A typical energy drink can contain up to 80 milligrams of caffeine (about the same amount as a cup of [coffee](#)). By comparison, a 2006 study found that the average 12-ounce soda contains 18 to 48 mg of caffeine.

Other than caffeine levels, how do energy drinks differ from sodas and sports drinks? Soft drinks are mainly water, sugar and flavoring. They don't do anything for your body; they're just supposed to taste good. Sports drinks are designed to replenish fluids lost during activity. They typically contain water, electrolytes and sugar. Energy drinks have added caffeine and other ingredients that their manufacturers say increase stamina and "boost" performance. They're designed for students, athletes and anyone else who wants an extra energy kick.



Image courtesy [Amazon](#)

Red Bull is one of the most well-known brands of energy drinks out there.

Caffeine Quiz

How much do you know about caffeine and its effects on the body? Take our [Caffeine Quiz](#) and find out.

Energy drinks became popular in Asia long before they reached the United States. In 1962, Japanese pharmaceutical company, Taisho, released its Lipovitan D drink. It was designed to help employees work hard well into the night. Lipovitan D contains taurine, the same ingredient found in many of today's energy drinks.

The very first "energy" drink to reach the United States wasn't really an energy drink at all -- it was more of a hyped-up soft drink called Jolt Cola. The "jolt" in the cola was a lot of added sugar and caffeine. Introduced in the 1980s, Jolt Cola quickly became a staple of college campuses.

An Austrian businessman named Dietrich Mateschitz picked up on the cash potential of energy drinks while on a business trip to Asia. Along with two Thai business partners, Mateschitz started the company Red Bull GmbH, with the idea of marketing the drink to young Europeans. Many clubs on the American West Coast caught wind of the Red Bull phenomenon and began importing it to sell as a cocktail mixer.

Red Bull began distributing its drink in the United States in 1997. According to its manufacturer, revenues doubled each year, reaching more than \$1 billion in 2000. Although Red Bull has consistently been the leader in the energy drink market, several other companies have launched their own energy drink lines. Many of them are endorsed by celebrities.

Here are some of the ingredients you may find in popular energy drinks and what they do in the body:

Ephedrine - A stimulant that works on the central nervous system. It is a common ingredient in weight-loss products and decongestants, but there have been concerns about its effects on the [heart](#).

Taurine - A natural amino acid produced by the body that helps regulate heart beat and muscle contractions. Many health experts aren't sure what effect it has as a drink additive (and the rumor that taurine comes from bull testicles is false).

Ginseng - A root believed by some to have several medicinal properties, including reducing stress and boosting energy levels.

B-vitamins - A group of vitamins that can convert sugar to energy and improve muscle tone.

Guarana seed - A stimulant that comes from a small shrub native to Venezuela and Brazil.

Carnitine - An [amino acid](#) that plays a role in fatty acid metabolism.

Creatine - An organic acid that helps supply energy for muscle contractions.

Inositol - A member of the vitamin B complex (not a vitamin itself, because the human body can synthesize it) that helps relay messages within cells in the body.

Ginkgo biloba - Made from the seeds of the ginkgo biloba tree, thought to enhance memory.

Looking at the ingredients, energy drinks appear to be part soft drink and part nutritional supplement. According to reviewers, the taste falls within the same range. People who have tried energy drinks have described the taste as ranging from "medicinal" to "molten Sweet Tart."

Although the manufacturers claim that energy drinks can improve your endurance and performance, many health experts disagree. Any boost you get from drinking them, they say, is solely from the sugar and caffeine.

Caffeine works by blocking the effects of **adenosine**, a brain chemical involved in sleep. When caffeine blocks adenosine, it causes neurons in the brain to fire. Thinking the body is in an emergency, the pituitary gland initiates the body's "fight or flight" response by releasing adrenaline. This hormone makes the heart beat faster and the eyes dilate. It also causes the liver to release



Image courtesy [Amazon](#)
Jolt Cola, the first "energy drink," came out in the 1980s and has remained popular with college students.

extra sugar into the bloodstream for energy. Caffeine affects the levels of dopamine, a chemical in the brain's pleasure center. All of these physical responses make you feel as though you have more energy.



Image courtesy [Amazon](#)

There are hundreds of energy drinks on the U.S. market, but most of them contain very similar ingredients.

Energy drinks are generally safe, but like most things, you should drink them in moderation. Because caffeine is a stimulant -- consuming a lot of it can lead to heart palpitations, anxiety and insomnia -- it also can make you feel jittery and irritable. Over time, caffeine can become addictive. It is also a **diuretic** -- it causes the kidneys to remove extra fluid into the urine. That leaves less fluid in the body. so drinking an energy drink while you're [exercising](#) can be particularly dangerous. The combination of the diuretic effect and [sweating](#) can severely dehydrate you.

Many people mix energy drinks with vodka or other [alcohol](#) to make a high-energy cocktail. Since alcohol is a **depressant**, it has a tranquilizing effect on the body that can make you unaware of how much you're drinking. One study found that men who combined energy drinks with alcohol felt alert and sober, even though they were actually drunk. And since both alcohol and energy drinks dehydrate you, when combined they can cause your body's fluids to drop to dangerous levels. In 1991, two people in Sweden who drank alcohol with an energy drink reportedly died of dehydration, although it was never conclusively proved that the energy drink led to their deaths.

Other ingredients can also be problematic. For example, the stimulant ephedrine, an ingredient in many decongestants, can cause heart problems. In 2001, two California high school students fainted after ingesting energy drinks containing ephedrine. Because very little research has been done on the long-term health effects of consuming excess amounts of taurine and other ingredients in energy drinks, many health experts advise pregnant women and young children to avoid them.

Red Bull Banned!

Red Bull may be the best selling energy drink in the United States, but it isn't so popular in other countries. In 2000, the French government decided to ban Red Bull after the brand was linked to the death of an 18-year-old Irish athlete. The teenager died after drinking four cans of Red Bull at a game. French laws dictate the maximum amount of caffeine that companies can add to products, and Red Bull exceeds that limit. Denmark and Norway have also banned the drink. Other countries, such as Canada, require the can to carry a warning label for pregnant women and children.

ANEXO B

How do you define hate?

by [Alia Hoyt](#)

Browse the article [How do you define hate?](#)

How do you define hate?

We often use the term "hate" loosely. From our early years we proclaim to hate [vegetables](#). Later on in life, teenagers profess undying hatred of the parents who refuse to extend curfew by a half hour. In actuality, these scenarios more accurately describe a strong aversion or dislike of the situation or legume at hand. But true hatred has appeared all too often throughout history. Religious and political wars have claimed the lives of millions and innocent people have been killed for no greater reason than they were different in socially unacceptable ways.



D. Anschutz/Digital Vision/[Getty Images](#)

Many of us claim to hate vegetables when we're younger.

The common denominator in most acts of hatred is [fear](#), usually fear of different types of people or ideas. This is why hatred is most often directed toward people of differing race, sexual orientation, religious background or some other criterion. People are threatened by the unknown and seek to extinguish this fear, resulting historically in massive death tolls, [slavery](#) and other injustices.

Merriam-Webster defines xenophobia as "fear and hatred of strangers or foreigners or of anything that is strange and foreign." Some psychologists assert that hatred isn't inherent at birth. Instead, they believe this emotion is learned over time, sometimes rearing its ugly head later in life in the form of bigotry, prejudice and even hate crimes.

While hatred may not be instinctual, distrust might just be. Long before the existence of codified law, uncivilized people lived defensively and territorially. These people didn't take kindly to unfamiliar people on their turf. Rather than approaching with a handshake and a smile, they usually responded to possible threats with violence. Since the people who took the "kill rather than be killed" approach survived and [reproduced](#), this attitude evolved over time into the instant classification of strangers. As such, the idea of "us vs. them" became instinctual and socially acceptable.

In this article you will learn more about the various types of hatred-inspired beliefs that persist in today's society. In addition, this article will detail the difference between hate crimes and regular crimes, as well as why they happen and how they have snowballed out of control in the past.

Your Browser Does Not Support iFrames

Types of Hate

Much like [love](#), hatred is often blind, making human beings prone to believe things that simply are not true. Sadly, too many of us fall victim to this reality, resulting in feelings of animosity and prejudice with little or nothing to back it up. This **blind hatred** often has to do with race, religion, gender, politics or sexual orientation. As such, it has wreaked havoc on the world for centuries and will probably continue to do so for many more. Below are some examples of the different ways hatred manifests itself:

Racism: Racism is characterized by racial prejudice or discrimination. To narrow it down a bit, prejudice is defined by Merriam-Webster as "an irrational attitude of hostility directed toward an individual, a group, a race or their supposed characteristics." This hostility has been known over the years to lead to some pretty heinous errors in human judgment, including the [slave trade](#), racial [profiling](#) and countless hate crimes. Interestingly enough, it does not appear that humans are hardwired to hate based on skin color.



Tim Boyle/Newsmakers/[Getty Images](#)

A Klansman at a white power rally in Skokie, Ill., in 2000

Hatred is believed to be a learned emotion, and recent studies have shown that racism is also learned, rather than innate. When ancient people adopted the "us vs. them" theory, they were being territorial, rather than racist because they probably never saw people who looked different from them. Many psychologists believe that, although people do classify others based on race, they are more likely to mentally classify them based on age and gender. According to author Michael

Shermer, who wrote *The Science of Good and Evil*, if all humans had the same skin color we would find a new way to divide groups up and perpetuate the "one of us" or "one of them" habit.

Religious and politically-based hatred: If you need further proof that humans don't require differing skin colors to find fault with each other, simply look to the many religious and political wars that have occurred throughout history. Protestants and Catholics, members of two religions that promote peace and love, have fought bloody wars. In [How the Maori Work](#), we learn that two branches of the Maori tribe in [New Zealand](#) completely exterminated or forced into slavery the similarly named Moriori tribe because they wanted the Moriori's land. Terrorist attacks are almost always related to political arguments, religious disagreements or both. Religious and politically motivated atrocities have traditionally been inspired by greed, envy and fear.

Hatred based on sexual orientation: The decision to come out of the closet is usually a very difficult one that is not made easier by rampant homophobia that persists in today's society. According to the American Psychological Association homosexuality and bisexuality are often subject to social stigmas such as prejudice, violence and discrimination.

It's important to remember that hatred can be a strong word in some circumstances as it relates to these issues. For example, it is possible to be disapproving or intolerant of others of a different race or orientation without proclaiming to hate them.

Preventing Suicide

Despite major advances in psychological counseling and treatment, self-hatred remains a problem for many people around the world. Attempted and successful suicide is all too often the result of these feelings of self-loathing and [despair](#), which can be caused by mental illness, as well as social and environmental factors like sexual or substance abuse. Teens are especially at risk of suicide. According to the American Psychological Association (APA), suicide is the third most common cause of death for people between the ages of 15 and 24 years old.

Your Browser Does Not Support iFrames

On the next page, we'll take a look at hate crimes in depth.

Hate Crimes

Defined by the American Psychological Association (APA) as "violent acts against people, property or organizations because of the group to which they belong or identify with, **hate crimes** (also known as **bias crimes**) are all too common today, despite a crackdown in recent years by the [Federal Bureau of Investigation](#) (FBI) and other [law enforcement](#) agencies. In fact, the FBI reported that 2006 saw an 8 percent increase in hate crimes nationwide from 2005. Nearly 8,000 hate crimes were committed in 2006 and ranked in this order in terms of numbers: anti-black (2,640), anti-Jewish (967), anti-white (890), anti-male homosexual (747), anti-Hispanic (576), anti-Islamic (156) and anti-female homosexual (163).



Chip Somodevilla /[Getty Images](#)

Judy Shepard tears up at the announcement that the Local Law Enforcement Hate Crimes Prevention Act would be named for her son Matthew, the late victim of an anti-homosexual hate crime.

People who commit hate crimes are not believed to be very different than most people. A study conducted at the University of California, Los Angeles profiled 550 hate crime criminals to determine which factors may contribute to the perpetration of hate crimes. The researchers found that the criminals tend to be more aggressive and inclined to exhibit antisocial behavior, but for the most part aren't mentally unstable. Jack Glaser, Ph.D., with the University of California, Berkeley, says "hate crime perpetrators are not typically [psychopaths](#). They are mostly 'normal,' but excessively prejudiced. If they are also relatively prone to violence or destructiveness this can lead to hate crime." The UCLA study also showed that many of the perpetrators studied had a strong family history of violence and abuse. Typically, hate crimes are more likely to be planned and intentional than spontaneous.

Dr. Jack Glaser

Special thanks go to Jack Glaser, Ph.D., an assistant professor at the Goldman School of Public Policy, University of California, Berkeley, for his help with this article.

According to APA, hate crimes are considered **message crimes**, in that they're intended to send a clear message to the intended group that they are not liked and are not welcome. Recent efforts to strengthen anti-hate crime legislation have been stopped short with insufficient votes to ensure passage of the bill. Current federal law, enacted in 1968, allows for the prosecution of a hate crime only if it meets two criteria:

The crime must have been motivated by racial or religious bias

The crime was intended to keep the person from voting, attending school or another federally protected liberty.

Under this law, hate crimes based on gender, disability or sexual orientation are not recognized [source: [Civilrights.org](#)].

Despite perceived limitations to existing hate crime laws, current [civil rights](#) laws do allow for the prosecution of violent crimes regardless of specific motivation. Advocates emphasize that all violent crimes should be prosecuted swiftly and justly, regardless of motivation.

Hatred, via the avenue of hate crimes, has a tremendous effect on society. According to Dr. Glaser, "It can certainly play a role in causing people to commit hate crimes, and marginalize communities who are common targets of hate crime." These acts of violence and disdain polarize groups and create negative emotions, furthering feelings of hate all around. Historical cases of hate crimes include the following:

The extermination of between 5 and 6 million Jews in the [Holocaust](#) by [Nazi Germany](#) [source: [History.com](#)].

Numerous lynchings of blacks, especially between from the late 1800s to the mid-1900s.

More recently, the murder of James Byrd, a black man who was dragged to death by white supremacists in Jasper, Texas in 1998.

The murder of University of Wyoming student Matthew Shepard, an openly gay man who was beaten to death by two men in 1998.

Despite the lessons of the past, numerous hate organizations are still in existence today, including the Ku Klux Klan, the White Aryan Resistance and the National Association for the Advancement of White People, led by David Duke.

Did you know that hatred may be bad for you? Learn more on the next page.

Overcoming Hate

Dr. Glaser notes that hatred was probably a good thing back in the days of primitive people, when it provided the necessary motivation to attack or avoid potential enemies. But hatred can actually be physically toxic. A recent study published in the journal *Annals of Behavior Medicine* found that a "love-hate" relationship with a friend could actually cause a person's [blood pressure](#) to rise, at least in the short term. The study deduced that just being in the same room as a friend who tends to be critical, unreliable or unpredictable can send blood pressure up. Furthermore, many experts believe hatred causes a host of other physical problems, including reduced [immunity](#) to illness, [migraine headaches](#) and increased vulnerability to diseases like [diabetes](#) and [cancer](#).



Mark Wilson/[Getty Images](#)

A man participates in a Washington, D.C. protest against hate crime issues in November 2007.

While it's doubtful that anyone will ever be completely able to rid themselves of hateful thoughts and feelings, it is possible to minimize its presence in everyday life. One Buddhist quote, when translated to English, reads:

"...This eternal wisdom is to meet hatred with non-hatred. The method of trying to conquer hatred through hatred never succeeds in overcoming hatred. But, the method of overcoming hatred through non-hatred is eternally effective. That is why that method is described as eternal wisdom."

Many [religions](#) espouse similar sentiments, citing that the best way to combat hatred is through forgiveness and love. Psychologists from Coping.org encourage people experiencing feelings of hate to identify the cause or causes of these feelings and how hatred is negatively impacting their lives. To overcome these feelings, the site urges people to determine whether or not real or imagined circumstances caused the hateful feelings and figure out whether their thought process was rational or irrational at the time these feelings were developed. Learning to "forgive and forget" is vital to overcoming hatred, as is the ability to admit that these negative emotions take serious emotional and physical tolls.

Unfortunately, until all human beings can learn to practice tolerance and understanding, it is doubtful that hatred will ever be fully eradicated from the world.

Don't be a "Hater"

In recent years, the word "hater" has become an increasingly common piece of slang, particularly in the hip-hop community, although it has become more mainstream lately. According to UrbanDictionary.com, the term is defined as "A person that simply cannot be happy for another person's success. So rather than be happy they make a point of exposing a flaw in that person." The word is believed to have originated from the popular phrase, "Don't hate the player, hate the game." This, in turn, evolved into the phrase "player hater," and has been used in many hip-hop, R&B and pop songs in recent years.

For more information about human emotions and related topics, visit the next page.

Hate: Lots More Information