



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

LA NOCIÓN DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DE LA ASIGNATURA DE LA LENGUA ADICIONAL
AL ESPAÑOL (INGLÉS) EN EL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES.

INFORME ACADÉMICO
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

Que para obtener el título de
Licenciado en Lengua y Literaturas
Modernas (Letras Inglesas)

PRESENTA
RUBÉN RUIZ MEZA

ASESORA
DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ.



MÉXICO, D.F.

2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....pág. 1

CAPÍTULO 1. La enseñanza del Inglés en el CCH..... pág. 3

CAPÍTULO 2. La evaluación.....pág. 14

CAPÍTULO 3. Una propuesta de evaluación alternativa.....pág. 24

CONCLUSIONES. pág. 34

BIBLIOGRAFÍA. pág. 37

Introducción.

En la actualidad, la educación se ha convertido más que en un compromiso institucional, en un desafío para nuestro país, pues conlleva en sí misma la responsabilidad de ser parte del progreso de nuestra sociedad. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como institución formativa, debe dar cabal cumplimiento a su función de manera democrática. Es por ello que desde mi perspectiva docente, pretendo plasmar en el presente informe académico mis reflexiones sobre la propuesta de evaluación que brinda el modelo educativo vigente, tanto en la enseñanza del inglés, como en los logros académicos obtenidos basándome en los estándares del perfil de egreso del alumno del CCH; con el presente, hago un esbozo, un tanto básico, de un sistema de evaluación alternativo, que se apegue de mejor forma a lo que el CCH y nuestra querida UNAM esperan de la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés dentro de sus aulas.

Mi ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM ha generado dos vertientes principales: tanto en el ámbito personal como el profesional, ambas han representado la invaluable oportunidad de desarrollo paralelo, toda vez que ha implicado enfrentarme a nuevos retos académicos, innovadores métodos de enseñanza-aprendizaje y formar parte, muy probablemente por primera vez, de un modelo educativo de avanzada, un modelo verdaderamente constructivista como el originalmente propuesto en el bachillerato joven de la UNAM, es decir, en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Considero toda esta experiencia como un proceso académico y formativo, el cual me brindó la oportunidad de fortalecer y enriquecer mi práctica docente a través del intercambio y la interacción con estudiantes y profesores del plantel Sur. Este proceso ha situado mi labor en la observación del importante papel que juegan, por un lado el razonamiento como función primordial en la adquisición de una lengua extranjera y, por el otro, el aspecto emocional como parte inherente del ser humano y que provee de actitudes a todos los actores de la educación.

El desarrollo del presente informe académico me permitió abordar, de manera elemental, la experiencia de la investigación.

El tema seleccionado resultó del intercambio de ideas con mis compañeros profesores sobre una problemática recurrente: la evaluación del aprendizaje. De esta manera, el proceso de investigación resultó enriquecedor, ya que me permitió conocer más sobre los instrumentos teóricos de evaluación y, sobre todo, me proporcionó una visión más amplia de los elementos considerados en este relevante aspecto de la enseñanza del inglés dentro del CCH. El análisis de estos elementos propone una revisión a los estándares nacionales e internacionales planteados en las diversas políticas educativas, las cuales han resultado recientemente en la implementación de nuevos referentes metodológicos; tal es el caso del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas (MCER) que si bien es de origen extranjero, sus estándares rigen la enseñanza del idioma inglés a nivel mundial, por esta razón la implementación de dichos estándares en modelos educativos en países de habla hispana exige una adecuación al diseño del programa del Inglés como asignatura y, en consecuencia, exige una adaptación al programa impartido en nuestra institución: CCH.

Por lo anterior, mi objetivo principal en el presente informe se concretó primordialmente a la investigación de documentos del propio colegio, lo cual me permitió indagar dentro de las opciones de evaluación con que se cuenta y, a pesar de que en este informe sólo presento ejemplos comunes de evaluación dentro del colegio de inglés del Plantel Sur, la investigación que realicé me permitió diseñar una evaluación alternativa. A nivel institucional se han emitido lineamientos para dicho propósito, pero es finalmente el propio docente desde su perspectiva de libertad de cátedra, quien determina cómo se lleva a cabo cada evaluación.

Capítulo 1.

La enseñanza del inglés en el CCH.

Realizar un diagnóstico académico de la enseñanza del inglés en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, implica distinguir las etapas en la que esta disciplina ha participado en la dinámica de la institución, particularmente en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Desde su fundación en 1971, con su modelo educativo innovador, la reforma curricular de 1996 y el ajuste a los programas de estudio del año 2003, donde finalmente aparece el nuevo modelo de enseñanza del inglés basado en el desarrollo de habilidades y competencias, el proyecto educativo del CCH ha experimentado transformaciones que han generado, consecuentemente, cambios en la enseñanza de la lengua extranjera.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La situación social del país que enmarcó la creación del CCH fue contrastante. Por un lado se vivía una fuerte represión social y particularmente del sector estudiantil, y por otra parte la sociedad pugnaba por la creación de espacios en instituciones de enseñanza. Adicionalmente, nuestro país comenzaba a sentir la presión del aumento poblacional sobre el sistema educativo nacional.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado como una respuesta a las necesidades educativas de la época y, a su vez, como parte de una reforma educativa de la UNAM, como lo puntualiza Hugo Casanova Cardiel:¹

La reforma académica tenía el propósito de dotar a los estudiantes de conocimientos básicos en las áreas científica y humanística, en una educación donde se plantearan de antemano objetivos de aprendizaje y la elaboración de material didáctico que diera cuenta del estado actual en que se encontraban los estudios del área, así como las potencialidades de desarrollo y aplicación de las investigaciones actuales.

¹ Casanova Cardiel, Hugo. *La UNAM entre 1970 y 2000*. En la Universidad de México. México: UNAM, 2001. pág.1.

La reforma administrativa y de gobierno universitaria impulsó la participación de los académicos para incidir en mayor medida en las decisiones que había de tomarse en la Universidad. Para tal fin se adecuaron las instancias ya existentes y se crearon otras como las academias de profesores.

Por último, la tercera etapa de la reforma se abocó al área de difusión cultural, en la cual se propuso que la sociedad en su conjunto fuera escuela de los estudiantes para vincularlos a su realidad contextual.

Podemos apreciar que el CCH daba respuesta a una serie de presiones sociales y cambios radicales, tanto en el país como dentro de la propia UNAM.

El modelo educativo del CCH.

La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades fue, básicamente, visionaria en dos sentidos: en el primero de ellos se planteaba que los programas de estudio debían ser interdisciplinarios y, en el otro, la intervención de todos los factores de la educación debería ser democrática, tal y como se expresa en la *Exposición de Motivos para la creación del CCH y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato*.²

El modelo educativo del CCH buscaba ser una expresión concreta de uno de los objetivos esenciales de la UNAM: “intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria de especialistas, escuelas y facultades e institutos de investigación.”³

El modelo educativo del CCH pretendía una relación estrecha entre sus propios profesores y los académicos de las facultades para enriquecer el proceso educativo y terminar con la segmentación tradicional en la educación nacional; de ahí que sus lineamientos se formularan a partir del MCER y se tomara como hilo conductor el concepto de **cultura básica**, que se define como:

Conjunto de principios, elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mejores y más amplios saberes y prácticas. Esta cultura comprende en primera instancia competencias y habilidades (competencia comunicativa, habilidades para adquirir información fundada, formular y resolver problemas; procesos de razonamiento inductivo, deductivo y analógico; capacidad crítica) y determina los aspectos capitales del Colegio, como el propio plan de Estudios Actualizado, las formas de trabajo y el ambiente de la institución.⁴

²Documenta. núm. 1 (junio 1979) p. 6

³Gaceta CCH. núm. 1 (julio 1974) p. 1

⁴Gaceta CCH. núm. 4. (octubre 2001) pág. 1

Es menester observar que las habilidades comunicativas han formado, desde un principio, parte del modelo educativo del colegio y, sin embargo, la enseñanza del inglés se enfocaba, únicamente, a la lectura de comprensión como auxiliar en la investigación.

Actualmente el Plan de Estudios del CCH plantea tres grandes orientaciones:

- Aprender a aprender: significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, congruente, y por ende, relativa.
- Aprender a hacer: se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades; supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo).
- Aprender a ser: enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética.⁵

Estas concepciones en las que se fundamenta el Modelo Educativo del CCH desembocan en la formación de un nuevo tipo de estudiante llamado *alumno crítico*, un alumno con la “capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin la cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.”⁶

El modelo educativo original del CCH pretendía abordar el conocimiento con la apropiación de dos lenguajes: el matemático y el español; y con dos métodos de investigación: el experimental y el histórico-social. Con base en estos lenguajes se determinó la así llamada organización académica por áreas, teniendo un área dedicada a las matemáticas, otra a los talleres de lenguaje, una más para las asignaturas experimentales y finalmente una dedicada a los estudios históricos y sociales. Cabe mencionar que la organización académica se define como “la distribución de los contenidos de la enseñanza (conocimientos, habilidades y actitudes) y de las prácticas académicas principalmente en grandes campos del conocimiento, que agrupan disciplinas específicas en razón de sus objetos de estudio y de sus métodos de trabajo”.⁷

Sin embargo, las áreas no fueron concebidas como materias separadas, lo cual resultó realmente innovador ya que se buscó fomentar una visión holística del conocimiento, el

⁵ Plan General de estudios del CCH. www.cch.unam.mx

⁶ *Gaceta CCH*. núm. 4. (octubre 2001) pág. 2

⁷ Plan General de estudios del CCH. www.cch.unam.mx

hombre y la sociedad. El modelo de enseñanza original del CCH ofrecía, también, la posibilidad de adquirir una lengua adicional al español: inglés o francés. En lo que respecta a la enseñanza del inglés, dentro del CCH, se insertó dentro del modelo como una asignatura aislada sin asignar una calificación a quienes decidían estudiarla.

Planes y Programas de Estudio del CCH.

Tradicionalmente los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades presentaban a los alumnos un temario que contenía los aprendizajes esperados o requeridos; sin embargo fue en la *Gaceta del CCH No.2*, donde se publicaron las reglas de aplicación del plan de estudios, pero no fue sino hasta 1979 que se publicó *Programas (Documento de Trabajo)*, donde se recogieron y sistematizaron los diferentes programas de estudio que diversos profesores, de la misma asignatura, utilizaban.

Los programas oficiales fueron publicados por primera vez en 1979. Cada programa presentaba:

Los objetivos generales y su relación con el plan de estudios, el nombre de cada unidad temática, los aprendizajes a alcanzar, la temática disciplinaria específica, las horas en que se podía estudiar, un apartado de sugerencias didácticas y, como cierre, la propuesta de bibliografía, conformada por las obras más comúnmente utilizadas en el Colegio para su enseñanza.⁸

Esta sistematización de los programas de estudio permaneció vigente desde 1979 hasta 1996. En el caso de la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés), cada profesor trabajaba con contenidos poco definidos y aportando los textos, para su comprensión, que a su parecer eran de relevancia.

Plan de Estudios Actualizado.

El PEA fue resultado de los trabajos de revisión y actualización curricular de 1996, cuyo objetivo fue el siguiente: “Poner fin a la dispersión de programas a través de unificar contenidos, lograr el cumplimiento de los objetivos de cada materia, y reformar los métodos de enseñanza conforme a los contenidos renovados de las asignaturas”.⁹ Asimismo, los programas de estudio, de cada asignatura, pasaron de ser un simple temario a una compilación en 1979 y finalmente a un programa organizado en 1996.

⁸Análisis técnico de los programas 1979. www.cch.unam.mx

⁹*Gaceta CCH. núm. 22 (junio 1995)*

El PEA se mantuvo fiel y reafirmó el Modelo Educativo del Colegio y la condición de Bachillerato de Cultura Básica. Sin embargo, reconoció las limitaciones en la aplicación del plan de estudios debido a que: “Sólo el 30% de los alumnos inscritos egresaba en tres años.”¹⁰ Se propuso, entonces, dedicar más horas a las materias básicas y el número de horas de clase se incrementó de 17 a 29 horas semanales, con el objetivo de poder cumplir cabalmente con el perfil de egreso. En lo que respecta a la orientación de las áreas, se consideró que el enfoque del Área de Talleres de lenguaje y comunicación debería permitir que se alcanzara “el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno (leer, hablar, escribir y escuchar) mediante un equilibrio entre la lectura y la escritura de textos de diversa índole y la investigación tanto documental como de campo.”¹¹

Con la nueva revisión curricular, los idiomas (inglés y francés) se incorporaron al Área de Lenguaje y Comunicación; esta incorporación nunca fue del todo exitosa, ya que no contó con una aceptación plena debido a que su enfoque priorizaba únicamente la lectura de comprensión, como se enuncia en la revisión del Proyecto Académico: “...el carácter obligatorio de cuatro semestres de dos lenguas extranjeras (Inglés y Francés), con lo que se fortalece la comprensión de textos en lengua extranjera”.¹²

Resulta paradójico que mientras se buscaba un dominio total de las habilidades lingüísticas en lengua materna, en lo referente a lenguas extranjeras no se pretendía lograr en el aprendiente tal competencia al mismo nivel, por el contrario, se consideraba a ambos idiomas como un mero auxiliar en la investigación académica, dejando de lado la riqueza que representa la comunicación completa e intercambio de ideas.

La inclusión de la Lengua Adicional al Español (Inglés) dentro del área de talleres demeritó su importancia. Incluso no se asignaba una evaluación cualitativa a la asignatura y sólo se reportaba como acreditada o no acreditada. El enfoque de lectura de comprensión prevaleció en el CCH desde su fundación en 1971 hasta el año 2008, en que apareció la enseñanza de cuatro habilidades en inglés. La comprensión de lectura se concibe como una construcción de significado con énfasis en la enunciación. Por lo que los cuatro tipos de discurso: descriptivo, narrativo, prescriptivo y argumentativo se ubicaron, en ese orden, en los cuatro semestres de cursos de inglés.

¹⁰ *Proyecto Académico para la revisión curricular. Dirección general CCH. www.cch.unam.mx*

¹¹ Proyecto Académico. *ibíd.*

¹² *ibíd.*

Primer ajuste a los programas de estudio.

En el año 2004, la Dirección General del CCH elaboró, con la ayuda de expertos pertenecientes a diversos institutos tanto dentro como fuera de la UNAM, un documento llamado: “Criterios para la elaboración de los programas ajustados”. Apareció de esta manera un nuevo concepto: la noción de aprendizajes relevantes. Tales aprendizajes son “las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos”.¹³

El concepto de aprendizajes relevantes se introdujo en el discurso con el fin de ayudar a los profesores a precisar los conocimientos útiles y alcanzables por parte de los alumnos. Aunque el enfoque del CCH es el de aprender a hacer, tales propuestas motivaron a que se transfirieran los enfoques de las asignaturas hacia los contenidos, es decir, de regreso hacia los temas. El impacto en la enseñanza del inglés fue mínimo y se consolidó un modelo tradicionalista de lectura de comprensión. En lo que respecta a principios pedagógicos fundamentales como la planeación y la evaluación, seguían sin aparecer en la enseñanza dentro del CCH, en todas sus asignaturas y por ende en la enseñanza del inglés.

Nuevas Orientaciones Curriculares.

La falta de interrelación de las áreas, que a su vez carecían de los aspectos teóricos y metodológicos para articularse con los grandes campos del conocimiento, provocó que la eficiencia terminal del CCH comenzara a ser preocupante.

Fue entonces necesario ajustar los métodos de enseñanza y se propusieron, en el periodo 2006-2009, diversas acciones para mejorar el aprovechamiento escolar, reducir los índices de reprobación y, en general, propiciar una mejora significativa de la comunidad educativa del CCH.

Entre las medidas implementadas, vale la pena destacar la reducción del número de alumnos en los grupos. De esta manera, las asignaturas de Matemáticas e Historia, y recientemente Idiomas y Ciencias Experimentales, cuentan ya con grupos de 25 alumnos. Sin embargo, “no es suficiente contar con grupos de 25 alumnos y brindar nuevos

¹³Dirección General CCH. UNAM. www.cch.unam.mx

materiales didácticos de apoyo; se requiere de una revisión a fondo de los contenidos, su relevancia cognitiva y existencial para los alumnos, así como sus respectivas formas de enseñarse”.¹⁴

En el caso de la enseñanza del inglés, la UNAM realizó un gran esfuerzo de equipamiento al dotar al Colegio de Ciencias y Humanidades con nuevas instalaciones. Se construyeron nuevos edificios de idiomas y primordialmente se dio el anhelado cambio de enfoque en la enseñanza del idioma inglés: disponer de grupos de 25 alumnos para enseñar las cuatro habilidades en lugar de la comprensión de lectura. Sin embargo, el nuevo programa de Lengua Adicional al Español (Inglés) dentro del CCH no ha podido cristalizar, pues hasta el presente ciclo escolar no se cuenta con un programa de asignatura definitivo.¹⁵ Es por tanto necesario examinar de nueva cuenta la noción del concepto de evaluación debido a lo novedoso que resulta esta modalidad de enseñanza dentro del CCH.

Los factores primordiales para la enseñanza, más allá de los técnicos, son los humanos. Es decir el profesor y el alumno, el educador y el educando. Con respecto a los profesores sabemos que “en el 2005, la Dirección General impulsó un grupo de trabajo para que se encargara de investigar cómo la población docente ponía en práctica los nuevos programas. Se creó la Comisión de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio (Cosegui), que llevó a cabo un estudio exploratorio sobre los programas ajustados con el fin de apreciar el grado de apropiación que los profesores habían logrado de éstos.”¹⁶ De acuerdo al estudio citado y ante la pregunta sobre qué otros apoyos se requieren para desarrollar los programas ajustados, la mayoría destacó que sería ideal trabajar con grupos no mayores de 30 alumnos; lo que finalmente se vio cristalizado ya que actualmente los grupos de la asignatura de Inglés cumplen con esa premisa.

El profesor, de conformidad con el Modelo Educativo del CCH, cumple con la función de guía del aprendizaje, y es responsable de proponer situaciones didácticas que favorezcan la adquisición de nuevos conocimientos, la toma de conciencia y el aprendizaje autónomo. Así se describe la función del docente y se menciona que “tal función no debe de prescindir de la autoridad académica que prestan al profesor su experiencia, sus

¹⁴ *Proyecto Académico*. *ibíd.*

¹⁵ Se han propuesto un Primer y Segundo acercamientos al programa de estudios.

¹⁶ *Proyecto Académico para la Revisión Curricular*. Dirección General CCH. Cuadernillo No. 7 pág. 37.

habilidades intelectuales y sus conocimientos en determinados campos del saber, sin lo cual el papel académico y socialmente atribuido al mismo carece de sentido.”¹⁷

En el CCH se espera que el profesor, adicionalmente a los conocimientos de su área, guíe el aprendizaje en las actividades diarias, lo que resulta fundamental al buscar nuevos acercamientos a los procesos de evaluación. En cuanto a la asignatura de Inglés, gracias a tiempos más prolongados de trabajo, por mayor número de sesiones y por la duración de éstas (2 horas), el profesor puede ofrecer a los alumnos una gama de situaciones didácticas, una ejercitación continua (individual o colectiva) de las cuatro habilidades, la posibilidad de supervisar el trabajo en clase y evaluar sus resultados. Es también tarea del profesor de idiomas, dentro del CCH, cumplir con el principio de Cultura Básica. Para tal fin, el profesor debe desarrollar dentro del aula, formas de trabajo académico acordes a este principio fundamental. En consecuencia se expresa que “la cultura básica se integra por las capacidades de aprender a conocer (acceso a la información y su organización), aprender a hacer (la puesta en práctica de los conocimientos), aprender a ser (la adquisición y ejercicio de los valores de la cultura contemporánea), y que se sintetizan en el aprender a aprender (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación).”¹⁸

El Modelo Educativo del CCH propone a un profesor como orientador del aprendizaje y a un alumno como actor de su formación. El modelo de docencia compromete al profesor a saber planear, instrumentar y evaluar las clases. Debe ser también capaz de adaptar los materiales didácticos y a reflexionar sobre su práctica docente. Es por ello que Trinidad García Camacho¹⁹, enumera los rasgos principales del modelo de docencia en el CCH, y nos dice que el profesor:

- Realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando las necesidades e intereses de los alumnos.
- Propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo desde las características de su disciplina.

¹⁷ *Plan de Estudios Actualizado*. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica de Bachillerato. Julio 1996. pág. 41.

¹⁸ García, T. *El Modelo Educativo del CCH*. Documento de la Dirección General CCH. 2005 pág. 2.

¹⁹ El Mtro. Trinidad García Camacho es profesor del CCH y actualmente se desempeña como Secretario de Programas Institucionales.

- Atiende el enfoque disciplinario de la materia.
- Retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases.
- Pone en práctica las actividades que pide a sus alumnos que hagan.
- Ubica el trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
- Tiene la capacidad de elaborar y validar el programa operativo de su asignatura.
- Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura.²⁰

Es importante resaltar que un rasgo distintivo del profesor del CCH es su responsabilidad en la tarea de la evaluación de su asignatura. De la responsabilidad de la evaluación surge precisamente la motivación de desarrollar el presente informe académico. En lo que respecta al papel que juega el alumno con relación a su aprendizaje, se debe mencionar que el modelo educativo del CCH requiere de un tipo de alumno con características muy particulares para llegar a ser exitoso, como se perfila claramente en el PEA: “el Bachillerato del Colegio concibe al alumno como sujeto de la cultura y no su mero receptor ni destinatario, por lo que éste no sólo debe de comprender los conocimientos que se ofrecen en la enseñanza, sino también juzgarlos, relacionarlos con su propia experiencia y realidad, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente y, si fuera el caso, trascenderlos y reelaborarlos o sustituirlos por otros, mejor fundados e innovadores.”

21

Sin embargo, la realidad aplastante de que casi la mitad de estudiantes que se inscriben a primer semestre no concluyen con el ciclo de bachillerato, nos debería mover a insistir en proponer formas innovadoras de impartir y evaluar las asignaturas que forman parte del plan de estudios vigente del CCH y, en nuestro caso, la asignatura de Inglés.

En busca de alumnos más involucrados en su formación, el CCH se caracteriza por colocar al alumno en el centro del aprendizaje. Se hace necesario que el alumno participe en los trabajos áulicos y de gestión administrativa y académica de la institución en su conjunto. Al respecto Trinidad García nos aclara que los rasgos principales del alumno son:

- La concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar.

²⁰García, T. *ibíd.* pág. 3

²¹PEA. *ibíd.* pág. 38.

- La necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.
- La importancia de que el trabajo en el aula tenga un sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación y la investigación de campo.
- Fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipo de las tareas, ejercicios y actividades.
- La construcción conjunta —contribución de todas las materias— de un perfil de egreso donde los alumnos valoren su crecimiento intelectual y la autonomía progresivas.²²

De acuerdo a tales premisas, se requiere de un fuerte trabajo en conjunto por parte de profesor y alumno para lograr un cabal cumplimiento del perfil de egreso del CCH. Es necesario, asimismo, encontrar estrategias para fomentar un mayor sentido de responsabilidad por parte del alumno del CCH. De aquí que la evaluación deba concebirse como un proceso global y dinámico que comprenda diversas áreas del quehacer educativo. Sabemos que la evaluación anteriormente se remitía al simple hecho de obtener datos sobre el aprendizaje y representarlos numéricamente como una calificación. Los críticos argumentan que los exámenes tradicionales de respuesta fija no dan una visión clara y veraz sobre los conocimientos de los estudiantes pues solamente permiten evaluar lo que se recuerda de memoria y no demuestran la habilidad en uso del conocimiento. Además, se argumenta que los exámenes estandarizados de respuesta fija ignoran la importancia del conocimiento holístico y la integración del conocimiento, por lo que no permiten evaluar la competencia del alumno en objetivos educacionales de alto nivel de pensamiento. Aunque existe una amplia gama de instrumentos de evaluación, que van desde el tradicional examen escrito hasta las más modernas formas de autoevaluación, donde se percibe a la evaluación como una fuente de información para la toma de decisiones; además de que es una actividad permanente, flexible y cada vez más científica. Es común ver que la evaluación se transforma en una tarea administrativa, adicional a la carga de trabajo del docente. Sin embargo, es menester en la situación actual de la educación que, amén de ser un medio de diagnóstico, la evaluación se utilice como una forma de retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje, para convertirla en principio, fin y eje rector del proceso educativo. La evaluación puede considerarse como un proceso para obtener evidencias (medición) que nos permita juzgar (juicio) el grado de logro (congruencia) de los objetivos de aprendizaje

²²García, T. *ibíd.* pág. 3

con el fin de obtener una mejora, renovación y cambio de las prácticas educativas habituales. La evaluación es, por así decirlo, puerto de partida, destino y carta de navegación de la educación.

En consecuencia, es necesario reconsiderar el papel de la evaluación en el proceso educativo, pues la han despojado de su carácter formativo. Hoy en día sólo se utiliza para calificar y/o clasificar, no para problematizar el proceso formativo de los sujetos; es decir, ha perdido su sentido formativo y ha dejado de ser un proceso consciente. Es en este sentido que el presente informe busca aportar una visión un poco menos tradicionalista de la función de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Capítulo 2.

La evaluación.

Es necesario impulsar y fortalecer la cultura de la planeación como un recurso para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Como apunta Roger Díaz de Cossío:

La planeación no es una disciplina científica, no cuenta hasta el momento con un cuerpo teórico especial, ni siquiera con técnicas exclusivamente suyas. En un sentido lato, planeación es previsión (característica peculiar del homo sapiens y de otros animales), y trivialmente, es adivinanza. No obstante, todos percibimos la necesidad imperiosa de la planeación (en nuestras vidas, en nuestras sociedades). Sentimos que de no hacer algo para controlar el futuro, éste nos tomará desprevenidos²³

Por esta razón, el diseño del plan de clase es una habilidad didáctica necesaria para los profesores, como plantea Luz Angélica Rodríguez Ebrard:

El plan de clase es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes, los cuales es necesario visualizarlos dentro de planes estratégicos que dan dirección general en lo referente a la formación integral de alumnos aptos para enfrentar el siglo XXI. Dentro del sistema de educación superior se encuentra que son muchas las instituciones que han formulado un Modelo Educativo que rescata la propuesta de la Secretaría de Educación Superior en el caso de México, así como de los preceptos enunciados por la UNESCO, los cuales emanan de un planteamiento sobre los requerimientos de los universitarios en este siglo²⁴

Adicionalmente, Ausubel dentro de su teoría del Aprendizaje significativo, considera que los planes educativos tienen una importancia estratégica:

el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno complejo en donde existe una diversidad de variables que afectan el acto de aprender, es por ello que el cambio prioritario en el que se sustentan los preceptos de estos planes educativos estratégicos es buscar que los docentes comprendan que dentro de las aulas es prioritario el acto de aprender, lo cual implica lograr que el estudiante encuentre significativo lo que el docente pretende que él aprenda.²⁵

²³ Díaz de Cossío, Roger. *Algunos aspectos cualitativos de la Planeación Educativa*. Ponencia Presentada el 29 de junio de 1973 en la ciudad de México, en la reunión conjunta de la *American Association for the Advancement of Science* y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sobre "La Ciencia y el Hombre".

²⁴ Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). *La planeación de clase: una habilidad docente que requiere de un marco teórico*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13).http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html

²⁵ Rodríguez Ebrard, . ibíd.

A pesar de su importancia, los alcances de la evaluación se han limitado debido a que en la mayor parte de los casos ésta se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje; se enfoca exclusivamente en los aprendizajes de tipo declarativo y, en general, realizada por el profesor. Es por ello significativo que los profesores consideren la evaluación como parte de un proceso. De acuerdo con lo expresado por Ausubel, en su teoría de la asimilación cognoscitiva, el objetivo del aprendizaje es la adquisición de un conocimiento significativo. Por tanto, considero que la evaluación del aprendizaje es un proceso que comprende la búsqueda y obtención de información y la toma de decisiones que se derivan de dicho proceso. Tal como nos indica Giovanni M. la Francesco:

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia, y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente.²⁶

Con respecto al CCH Beatriz Cuenca, en su texto sobre evaluación en la educación media, afirma que “cuando hablamos de evaluación estamos incluyendo las instituciones, los planes y programas de estudio, la docencia y el aprendizaje.”²⁷

Las corrientes tradicionales del aprendizaje, como la conductista de Skinner, considera al aprendizaje como un cambio observable en la conducta de los alumnos como respuesta a un estímulo. Por tanto, el método clásico de evaluar este cambio es el examen escrito. Sin embargo, de acuerdo al modelo constructivista del CCH, el aprendizaje es una construcción personal donde el sujeto aprende por medio de los agentes culturales. Es por ello que la evaluación no debe ser meramente una medición del conocimiento sino de las capacidades del estudiante en lo que se refiere a la interpretación e integración de nuevos saberes. En este sentido, en el CCH, contrariamente a la enseñanza tradicional receptiva, el alumno requiere de hacer significativo su conocimiento.

Así entendida, la evaluación debe abarcar un conjunto de factores dentro de un proceso: el evaluador, el evaluado y los instrumentos de evaluación. El objetivo es la

²⁶ Lafrancesco V., Giovanni. *La Evaluación Integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Cooperativa Editorial magisterio. Bogotá, Colombia. 2004. Cap. 2.

²⁷ Cuenca, B. *La evaluación en la educación media*. Educación media superior: Aportes. CCH. México. 2001.

búsqueda de información cualitativa para mejorar el propio proceso educativo. Adicionalmente en el CCH se busca que la evaluación sea reflexiva y con responsabilidades compartidas. Evaluar va más allá de comparar contra un estándar, es decir realizar una medición dentro de una escala. Tampoco puede reducirse a calificar, pues calificar es “apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo.”²⁸ Evaluar, por tanto, incluye una medición cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo su circunstancia.

Así los objetivos de la evaluación, congruentes con los objetivos de la institución de formar un individuo integral, deben verse reflejados en los criterios de evaluación. Es decir, deberán estar basados en la apreciación de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno. Por ser el aprendizaje un proceso continuo, la evaluación debe ser constante. En cuanto quién debe ser responsable de la evaluación, se considera necesario involucrar a los alumnos en su propia evaluación con el fin de regular su aprendizaje.

Después del recorrido por lo que ha sido el Colegio de Ciencia y Humanidades, se entiende la necesidad de realizar cambios en los paradigmas de la evaluación en busca de que la propia comunidad del CCH se apropie de ellos y logre mejores resultados en la formación de sus alumnos.

2.1 Tipos de Evaluación.

Existen diversas propuestas para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una de las más valiosas es la que clasifica a los tipos de evaluación de acuerdo al momento en que la evaluación se realiza dentro de dicho proceso de enseñanza aprendizaje. Considerando que los tipos de evaluación no son excluyentes sino complementarios, se pueden mencionar tres principales: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Evaluación diagnóstica es también llamada inicial y cumple con la función de dar un panorama del nivel inicial de conocimiento de los alumnos. Según Zaida Molina, la evaluación diagnóstica es: “la que se aplica al principio de un curso lectivo, para determinar las habilidades, las destrezas, motivaciones, valores, inquietudes y conocimientos que posee

²⁸ Real Academia Española de la Lengua. Diccionario. www.rae.es

el alumno antes de iniciar alguna de las etapas del acto educativo. Dicha evaluación tiene como fin adecuar los objetivos, las situaciones de aprendizaje y las estrategias de evaluación al nivel y necesidad de los alumnos.”²⁹

Este tipo de evaluación se orienta hacia la determinación inicial de conocimiento de los alumnos. En el caso del CCH, por tener una propuesta constructivista, la evaluación diagnóstica, además de sondear aprendizajes previos, permite también detectar capacidades cognitivas y actitudinales del alumno. Como afirma Frida Díaz Barriga: “La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.”³⁰ Con una posición congruente con la corriente vigotskiana que marca que la evaluación es:

La evaluación diagnóstica no debe limitarse a descubrir los aprendizajes que poseen los alumnos sobre determinado tema, sino que debe de detectar potencialidades. Esto implica que debe incidir sobre lo que ellos llaman la zona de desarrollo próximo. Significa detectar las capacidades que se perciben en potencia en los alumnos, y que podrían fortalecerse y desarrollarse a través del apoyo que podría dar el docente.³¹

Se trata de aprovechar la evaluación diagnóstica para determinar el potencial de aprendizaje de los alumnos para desarrollarlo posteriormente a través de la práctica pedagógica. En el caso del CCH se cuenta con una evaluación diagnóstica institucional llamada EDI (Evaluación Diagnóstica Inicial). El origen del EDI se remonta a la realización del Congreso Universitario de 1994. En la sesión del 4 de octubre de 2002, el Consejo Universitario acordó que:

La Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) elaborara un diagnóstico integral sobre la Universidad. Para cumplir con este propósito, solicitó a los órganos colegiados realizar diagnósticos que recogieran las características y problemáticas más relevantes de cada dependencia. Asimismo, la CECU convocó a todos los miembros de la comunidad universitaria a participar en Seminarios de Diagnóstico para exponer sus opiniones sobre los principales problemas de su centro

²⁹ Molina Bogantes, Zaida. *Planteamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para el desarrollo*. EUNED, San José, C.R. 1997. pág. 61.

³⁰ Díaz Barriga, Frida. *Constructivismo y aprendizaje significativo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Capítulo 2, p.p. 13 a 19, Editorial McGRAW HILL, México, 1999.

³¹ Molina *ibid.* pág. 65.

de estudio o de trabajo, las que incorporará al Diagnóstico Integral de la UNAM que deberá servir de base para la deliberación en el Congreso Universitario.³²

Por ello, el Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades elaboró el presente documento, siguiendo la Guía Indicativa proporcionada por la CECU y fue discutido en una sesión de trabajo y aprobado. Este diagnóstico institucional contiene elementos informativos y analíticos que conforman un amplio panorama del Colegio, en el que además, se han vertido datos estadísticos de aspectos académicos y administrativos.

De tal forma, el EDI surge como un instrumento de evaluación diagnóstica, válido y confiable, elaborado por la Secretaría de Planeación del CCH. Su primera aplicación data de 1995. Desde entonces, ha conocido diferentes versiones y ajustes progresivos. Para su elaboración se toma como referencia el perfil de egreso de secundaria y los requerimientos académicos de los programas de los dos primeros semestres del Plan de Estudios. El EDI evalúa el desarrollo de las habilidades adquiridas por los alumnos de secundaria, en Matemáticas, Comprensión de Lectura y el nivel de conocimientos en Química e Historia. Su utilidad consiste en aportar información cualitativa y cuantitativa, misma que ha permitido planear acciones preventivas y remediales para evitar la reprobación y elevar el aprendizaje de los alumnos.

Además del EPI, para la materia de Lengua Adicional al Español (Inglés) los alumnos aceptados para ingresar al sistema de bachillerato de la UNAM son sometidos a una evaluación diagnóstica de Inglés. Como se publicó en la *Gaceta*: “La jornada de inscripción de los alumnos Generación 2012, estuvo conformada por la aplicación del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) y el Examen Diagnóstico de Inglés, con un total del 95.82 y 95.11 por ciento de aplicaciones, respectivamente, informó Isidro Ávila Bolaños, responsable del Departamento de Planeación”.³³

La aplicación de las mencionadas evaluaciones es muy interesante, puesto que en las propuestas constructivistas, como la del modelo educativo del CCH, es esencial conocer

³² Archivo de la Comisión Especial para el Congreso universitario.

<http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/archivoCECU/diaginstitu/CCH.htm>

³³ *Gaceta UNAM. Suplemento CCH. número 257. 11 de noviembre del 2011.*

las potencialidades que se ubican dentro de la zona de desarrollo próximo³⁴ para planificar con mayor efectividad los procesos de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa se identifica con “el proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, que se emplea, fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como del docente, procurando mejores resultados de aprendizaje.”³⁵

La evaluación formativa se realiza constantemente y va a la par con el proceso de enseñanza aprendizaje por lo que cumple con una función reguladora del proceso. La importancia de este tipo de evaluación radica en su carácter de ser puramente pedagógica. Asimismo la evaluación formativa se basa la idea de que se debe de supervisar el proceso del aprendizaje, considerando “que es una actividad continua de reestructuraciones producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica. Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos.”³⁶

En la evaluación formativa, también existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se considera que “la regulación interactiva ocurre de forma completamente integrada con el proceso instruccional. En esta modalidad, la regulación puede ser inmediata, gracias a los intercambios comunicativos que ocurren entre enseñante y alumnos.”³⁷

En el caso de la enseñanza del inglés específicamente, cobran mayor importancia la adecuada apreciación de los intercambios comunicativos por ser fundamento de la materia. Una evaluación formativa permite ir ajustando el proceso de enseñanza ya que brinda información al alumno sobre su situación con respecto a los diversos momentos vivenciados para construir su aprendizaje y alcanzar sus logros; en lo que respecta al docente, le brinda información para retroalimentar su quehacer pedagógico. Al respecto Díaz de Cossío aclara que “la planeación educativa no puede ser llevada a cabo plenamente

³⁴ Concepto introducido por Lev Vygotski en 1931

³⁵ Molina ibíd.

³⁶ La Franceso. ibíd. Capítulo 3.

³⁷ La Franceso. ibíd.

por grupos de técnicos que hacen análisis, dan consejos o establecen alternativas, pero que no tienen facultades ejecutivas en el sistema. Se necesita una base científica y técnica para la planeación educativa, pero ésta debe formar parte de la estructura mental de los responsables del sistema educativo.”³⁸

Es importante señalar que el alumno que ingresa al CCH “no es consciente de sus deficiencias académicas. La mayoría considera que la preparación recibida en la secundaria fue buena y el 83.78 % se asume como un estudiante exitoso. Cerca del 80% de los alumnos que ingresan nunca presentó exámenes extraordinarios en la secundaria; es decir, la mayoría a su ingreso no tiene la experiencia de la reprobación.”³⁹

En lo referente a los profesores, la planta docente del Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido tradicionalmente bien seleccionada. Además de los requisitos estatutarios, cuyo cumplimiento completo se comenzó a exigir en 1998, el Colegio ha establecido varios “requisitos de ingreso para los aspirantes a profesor entre los cuales destacan la acreditación de un examen de conocimientos con una calificación mínima de ocho, presentar un examen de perfil para la docencia y tener la preparación profesiográfica requerida para las materias del Plan de Estudios”.⁴⁰

Por ser los profesores de asignatura los encargados de la evaluación formativa dentro del CCH, es importante señalar que:

De los 8, 913 grupos escolares del Colegio, 6,601, es decir el 74.06 %, son atendidos por profesores de Asignatura que perciben menores ingresos; un número significativo de ellos realiza actividades, frecuentemente docentes, en otras dependencias educativas. De los 1, 800 Profesores de Asignatura mil 115 (el 62.61%) están integrados al Programa de Estímulos para el Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), mientras que 665 profesores no tienen estímulos, lo cual representa el 37.38 %. Por definición, la contratación de los Profesores de Asignatura interinos no es estable; en el Colegio está en función cada semestre de la oferta de grupos sin profesor (vacantes definitivos, sabáticos, licencias y comisiones).”⁴¹

La situación laboral de los Profesores de Asignatura encargados de los procesos de evaluación formativa de los alumnos, no corresponde a las necesidades del ciclo

³⁸ Díaz de Cossío. *ibíd.*

³⁹ Archivo de la Comisión Especial para el Congreso Universitario. *ibíd.*

⁴⁰ Archivo *ibíd.*

⁴¹ Archivo *ibíd.*

bachillerato y debería ser mejorada para cumplir de forma más eficiente con las finalidades formativas del alumnado. La falta de estabilidad laboral no significa que el profesor de asignatura renuncie al rigor académico ni a la actualidad o a la suficiencia de los aprendizajes propuestos, sino que se le exige un mayor esfuerzo para la evaluación formativa de los aprendizajes. Ahora bien, estas necesidades se acrecientan por el hecho de que el Colegio tiene un modelo educativo en el que la formación en habilidades de trabajo intelectual, en actitudes y valores, ocupa el lugar central del Plan de Estudios. El Colegio debe “irse construyendo a sí mismo, apoyado en las disciplinas que comparte, pero elaborando sus contenidos para los fines específicos de su misión en la UNAM. Requiere, por consiguiente, el cumplimiento de tareas intelectuales y académicas que no existen en otros sistemas educativos universitarios.”⁴²

Para la asignatura de Inglés, específicamente se enuncia en el Segundo Acercamiento a los programas que: “La evaluación formativa ocupará, durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje, un espacio muy importante. Si deseamos ser coherentes con el enfoque de la materia, la evaluación formativa seleccionará contenidos para llevar al alumno a un proceso de reflexión sobre el uso de la lengua en situación de comunicación. Asimismo, en esta fase el profesor puede valorar la pertinencia de sus estrategias y llevar a cabo los ajustes necesarios para mejorar su enseñanza y apoyar al alumno en su aprendizaje.”⁴³ Un enfoque que debe conservarse como esencia del criterio básico de evaluación por parte del docente dentro del CCH.

La Evaluación Sumativa, por su parte, tiene por objeto: “valorar los resultados finales, en términos cuantitativos del aprendizaje adquirido por el alumno.”⁴⁴ Mediante este tipo de evaluación se cuantifica lo logrado por el alumno, se comprueba si es suficiente y se consideran las posibles fallas para reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje. En general, la evaluación sumativa consiste en realizar una serie de actividades educativas en búsqueda de información válida para asignar calificaciones a los estudiantes. Sin embargo, esta evaluación se concentra básicamente en el producto del aprendizaje, dejando de lado lo relativo al proceso. Por ser una medición de referencia, la evaluación sumativa debe ser

⁴² Archivo. *ibíd.*

⁴³ Segundo Acercamiento a los programas de Inglés I al IV. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. 2012.

⁴⁴ Molina Bogante. *ibíd.*

significativa del grado de apropiación, por parte del alumno, de los contenidos propuestos para la materia.

En lo que respecta al Colegio de Ciencias y Humanidades, debido a las particularidades de su modelo educativo⁴⁵, se buscaría determinar lo que cada alumno sabe sobre la materia y adicionalmente lo que puede hacer con los contenidos, así como su actitud ante su propio proceso de aprendizaje. Es por ello que “la evaluación sumativa o cuantitativa que se aplica al final de una unidad o un curso sigue siendo importante en tanto arroja un producto en la forma de una calificación numérica, las más de las veces, que facilita a los sistemas educativos el manejo de cuestiones burocráticas relativas a la acreditación, certificación y emisión de grados académicos.”⁴⁶ Es ésta precisamente la llamada “evaluación por normas”, comparando el rendimiento de los alumnos contra un estándar de apropiación de conocimientos.

Por otro lado, para el caso de la Asignatura de Inglés, el programa de la materia nos señala que:

Desde la perspectiva accional considerada en este programa se busca integrar en la evaluación conocimientos y habilidades que permitan al alumno emplear la lengua en condiciones semejantes a su uso real. Para la evaluación no sólo se toman parámetros lingüísticos, sino que también se incorporan contenidos tanto pragmáticos como socioculturales, con el fin de construir una correspondencia que dé muestra de los logros de los alumnos en la adquisición de conocimientos y aprendizajes y en el desarrollo de competencias: de comprensión, de expresión e interacción orales y escritas.”⁴⁷

Es por ello que la evaluación sumativa busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para la labor educativa. En otras palabras: “Este tipo de evaluación no es otra cosa que la verificación o constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente.”⁴⁸ Tal evaluación tiene importancia vital en decisiones del proceso de aprendizaje, en su aspecto formal, como la aprobación o reprobación de un curso. Es por ello que en el tipo de propuesta curricular que se busca propiciar en el CCH, la medición basada en criterios es importante. Como señala Gabriel Hernández Santamaría, en su artículo, *Evaluación educativa: de la norma al criterio*, este tipo de evaluación es

⁴⁵ Saber, saber hacer y saber ser.

⁴⁶ Segundo Acercamiento. ibíd.

⁴⁷ Segundo Acercamiento. ibíd. pág. 28.

⁴⁸ Lafrancesco. ibíd.

“sumativa y horizontal por lo que admite la autoevaluación y co-evaluación o evaluación compartida por el estudiantado; los principales métodos para lograrla es el de proyectos, el aprendizaje por exposición y el empleo del constructivismo pedagógico y la técnica de evaluación de portafolios, como proceso evidencial de los logros académicos de cada estudiante.”⁴⁹

Mi experiencia docente dentro del CCH me lleva a afirmar que la evaluación no busca únicamente obtener información relevante sino evaluar a los alumnos de acuerdo a su ritmo de aprendizaje y las diferencias individuales de cada estudiante. Desde mi experiencia de más de treinta años como profesor de inglés, la importancia de la asignatura, especialmente dentro del CCH, y sus nuevas características de impartición con un enfoque comunicativo de cuatro habilidades⁵⁰, hace necesario buscar formas alternativas de evaluar el proceso mediante el cual el estudiante logra una apropiación de los contenidos.

⁴⁹ Hernández Santamaría, Gabriel. *Evaluación educativa: de la norma al criterio*.

<http://www.articuloz.com/educacion-articulos/evaluacion-por-normas-o-por-criterios-1876489.html>

⁵⁰ El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Capítulo3.

Una propuesta de evaluación alternativa.

Las características propias del modelo del CCH requieren de un método de evaluación que se ajuste a tal modelo, es decir, una evaluación que:

represente una alternativa a la mera aplicación de exámenes y una de sus grandes ventajas consiste en proponer que las herramientas de evaluación sirvan al mismo tiempo para apoyar la instrumentación de estrategias didácticas, lo cual aporta un doble beneficio, considerando en primer lugar, que no se requiere destinar un tiempo especial para aplicar la evaluación y en segundo lugar, porque los alumnos ni se enteran de que están siendo objeto de escrutinio, lo cual reduce el grado de ansiedad que experimentan en comparación con la aplicación de exámenes formales.⁵¹

El programa de la Asignatura de Inglés en el CCH fue reestructurado tomando en consideración los indicadores del Marco Común Europeo de Referencia para los niveles A1, A2 y B1. Este marco es “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de estudio de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa”⁵² Por ser el modelo del MERC flexible y dinámico, presenta elementos comunes con la perspectiva del modelo del CCH; por ejemplo al señalar que “la finalidad de la enseñanza es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio de una lengua determinada, y que los métodos de enseñanza y aprendizaje incluyen tres tipos de conocimiento –declarativo, procedimental y actitudinal—que deben construir los estudiantes para hacerlos ciudadanos autónomos”⁵³

Es por ello que la aportación de la asignatura de inglés al perfil del egresado del CCH de acuerdo con el PEA (Plan de Estudios Actualizado) y el MERC es la de ayudar a formar alumnos que “desarrollen la competencia comunicativa en el idioma inglés, como base para la adquisición de las habilidades lingüísticas de expresión, comprensión e interacción oral y escrita.”⁵⁴ Asimismo se busca que el educando “obtenga habilidades comunicativas en inglés para interpretar textos orales o escritos, así como registros y usos sociales de la lengua anglosajona que requieren para satisfacer sus necesidades académicas,

⁵¹ Segundo Acercamiento. *ibíd.* pág. 29

⁵² Marco común europeo de referencia para las lenguas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, Instituto Cervantes, 2002

⁵³ Documento del Curso-Taller *para la Elaboración del Anteproyecto del Programa de Inglés I y III*. CCH. 2010.

⁵⁴ Documento del Curso. *ibíd.* pág. 6

culturales y sociales.”⁵⁵ Conforme a estas premisas, se hace necesario buscar una forma de evaluación compatible con los modelos que sirven de base para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de inglés en el CCH: el PEA y el MERC.

Sabemos que la competencia comunicativa se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua como son la comprensión, la expresión y la interacción. Al respecto el MERC aclara que “la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción”.⁵⁶ En el caso de la interacción se señala que “en la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan”.⁵⁷

El MERC es importante para la evaluación del idioma inglés pues está basado en un sistema de descriptores que permiten delimitar el espacio de aprendizaje y son, a su vez, definiciones de dominio de la lengua. En contraste con la tradición de clasificar al estudiante en los niveles básico, intermedio y avanzado, el MERC propone niveles de dominio o apropiación de la lengua. De acuerdo al PEA el nivel que se espera alcance un alumno del CCH es el B1 llamado de *Umbral*, pasando sucesivamente por el A1 *Acceso* y el A2 *Plataforma*. Es importante tomar en cuenta lo que nos indican estos descriptores para que la propuesta de evaluación del inglés en el CCH sea efectiva y refleje cabalmente el nivel de dominio del alumno.

El nivel de *Acceso* (A1) del MERC indica que el alumno que logra dicho nivel comprende y utiliza expresiones cotidianas, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas; debido a que puede ofrecer información básica sobre su persona y de esta forma relacionarse con hablantes nativos.

El nivel de *Plataforma* (A2) del MERC se refiere a un hablante capaz de comprender frases y expresiones cotidianas y de uso frecuente, y de esta forma, comunicarse para llevar a cabo tareas cotidianas, además de poder describir, en términos sencillos, aspectos de su pasado.

⁵⁵ Documento. *ibíd.*

⁵⁶ MERC. *ibíd.* Cap. 2

⁵⁷ MERC. *ibíd.*

Por su parte el nivel *Umbral* (B1) del MERC se relaciona, por vez primera con un contacto con la lengua escrita, pues busca que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de textos en situaciones de trabajo, de estudio u ocio. Adicionalmente, que sea capaz de escribir mensajes sencillos sobre temas familiares en los que tiene interés, llegando, finalmente, a describir sus experiencias, acontecimientos, deseos, opiniones y planes.

El Modelo educativo del CCH y el MERC coinciden en formar un alumno capaz de saber ser, saber hacer y aprender a aprender, como podemos apreciar en la expresión de los descriptores del MERC que proponen que los hablantes de una lengua adquieran conocimientos, capacidades y actitudes y sobre todo, que se toman como base para evaluar el dominio de la lengua que de él se espera. De tal forma pueden usarse como referencia de un objetivo de aprendizaje, al principio del proceso de enseñanza aprendizaje, y como una referencia para realizar una evaluación al final del mismo proceso. Es por ello que el MERC debe ser considerado como una parte fundamental de la propuesta de evaluación de la asignatura de inglés dentro del CCH, por ser integrador, coherente y, sobre todo, altamente compatible con el Modelo Educativo del CCH, que pretende dejar atrás el dogmatismo.

El MERC establece parámetros, categorías, escalas y sobre todo criterios. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la utilidad de combinarlo, de manera natural, con sistemas de evaluación por criterios en busca de una propuesta de evaluación con viabilidad y congruencia que además sea práctico. Un componente de valores brindaría mayor realce a la propuesta, es decir, la integración responsable del alumno dentro de la evaluación por medio de una toma de conciencia de su posición dentro del proceso de su propio aprendizaje. En suma, se trata de una evaluación formadora tal y como se pretende en el Modelo Educativo del CCH.

Una forma alternativa de evaluación podría estar basada en la, así llamada, “evaluación por criterios”. Dicha evaluación es una valoración del logro que cada alumno alcanza de los objetivos que estimamos debe superar. Su finalidad es informar a cada alumno de su propio proceso. También que contrasta con la evaluación por normas, donde se mide, más que evaluar, contra un parámetro establecido arbitrariamente. Por otro lado, los criterios son útiles como orientación. Son una carta de navegación tanto para el

aprendiente como para el enseñante dentro de un proceso que ambos comparten. Por lo que la conveniencia en uso resulta evidente dentro de los objetivos del perfil del egresado del CCH.

Los criterios, según nos aclara el MERC, son “una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos”⁵⁸. Es por ello que la evaluación por criterios se efectúa cuando “se mide el aprendizaje de una persona comparándola con un criterio de rendimiento específico. En este sentido, valora los logros alcanzados por cada alumno, en relación con los objetivos previamente establecidos.”⁵⁹ además de tomar en cuenta particularidades del aprendizaje de una lengua que lo distinguen de la adquisición de otros tipos de conocimiento. En el caso del inglés, el tipo y la calidad del discurso y de la producción escrita deben ser contemplados para su evaluación. Es por ello que, siguiendo lo propuesto por el MERC, podríamos usar sus descriptores y transformarlos en criterios para lograr una evaluación objetiva y sistemática, logrando así juicios mejor ponderados del dominio de la lengua.

Para implementar un sistema de evaluación por criterios se requiere cumplir con aspectos de validez, fiabilidad y viabilidad. Es decir, que evalúe lo que debe evaluarse, que se evalúe como debe evaluarse y finalmente que se evalúe con procedimientos prácticos. Abordaremos a continuación dichos aspectos: en lo concerniente a la validez de un sistema de evaluación por criterios, como menciona el MERC, podemos apuntar que un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente es lo que debería evaluarse y que la información obtenida es representativa del dominio lingüístico. Por otra parte, en lo referente a la fiabilidad de sistema, se nos explica que “es básicamente el grado en que se repite el mismo desempeño de los candidatos en dos convocatorias distintas de la misma prueba de evaluación”.⁶⁰ Es decir, la fiabilidad está relacionada con la obtención de resultados similares bajo condiciones similares lo que le agrega un carácter científico. Finalmente, un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico para poder llevarse a cabo adecuadamente. Es

⁵⁸ MERC. *ibíd.* pág. 24

⁵⁹ Molina Bogantes, Zaida. *Planeamiento Didáctico: Fundamentos, principios y estrategias y procedimientos para su desarrollo*. Universidad Estatal. Costa Rica 2011.

⁶⁰ MERC. *ibíd*

por ello que la viabilidad “tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación”,⁶¹ es decir, habrá que lograr una evaluación del saber hacer con la lengua de una forma integradora por parte de usuarios que son selectivos, pues utilizan un rango de expresiones de acuerdo a sus intereses personales y condiciones sociales.

Los descriptores del MERC pueden contribuir a la formación de criterios, amalgamando de esta forma los dos sistemas. Es decir, un objetivo del aprendizaje de la lengua inglesa puede ser, en realidad, adquirir un conjunto de habilidades y destrezas agrupadas en competencias. Lo que nos llevaría a considerar a los descriptores como una serie de actividades comunicativas relacionadas con aspectos del dominio de la lengua. Los descriptores del MERC, ya enunciados, transformados en criterios de evaluación serían adecuados tanto para la evaluación que realiza el profesor, como para la autoevaluación del alumno exigida por el Modelo Educativo del CCH. Por lo tanto, estos dos tipos de evaluación se realizan: “sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del alumno desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a alumnos como a profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción”.⁶² Lo anterior refuerza el concepto de que una evaluación alternativa y formadora puede incluir muchas funciones diferentes de acuerdo a su finalidad.

Al convertir los descriptores en criterios y enunciarlos de manera positiva, es decir lo que el alumno, sabe y puede, logran servir a los fines de evaluación tanto del alumno como los que institucionalmente se exigen al profesor. Valdría la pena diferenciar que el grado de aprovechamiento, relacionado por ejemplo con un periodo semestral, es una evaluación del grado de alcance de objetivos y de apropiación de lo enseñado. Mientras que un dominio de la lengua se refiere a lo que los alumnos saben y son capaces de hacer con lo que saben. Es decir aplicar el conocimiento de la lengua dentro del mundo real. Aunque sabemos que los profesores tradicionalmente tienden a evaluar el aprovechamiento, se hace necesario dentro de una propuesta alternativa de evaluación comenzar a evaluar el grado de dominio basado no sólo en lo que el alumno sabe sino de lo que es capaz de hacer con lo que sabe de la lengua anglosajona, teniendo en cuenta que el aprendizaje de la lengua cubre una necesidad comunicativa para poder desenvolverse en el mundo real.

⁶¹ ibíd. pág. 178

⁶² MERC. ibíd. pág. 180

Al articular un sistema de evaluación por criterios y sobre la base de los descriptores del MERC, se puede lograr una evaluación objetiva del dominio de la lengua. Sin embargo, lo anterior no es suficiente para lo que requiere un Modelo Educativo tan ambicioso como el del CCH. A pesar de que la evaluación alternativa propuesta considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende obtener un perfil adecuado del dominio del inglés, esta debería incluir también la evaluación de las actitudes del alumno hacia la lengua objeto del aprendizaje, y hacia su propio proceso de aprendizaje. La formación integral del alumno del CCH requiere de una toma de conciencia al comparar lo que se sabe y lo que se puede hacer con la realidad. Desde mi quehacer docente observo que el alumno del CCH se percibe a sí mismo dentro de un sistema de libertades que le permite gozar de su juventud y al mismo tiempo lo aleja del interés en las materias académicas. Es por ello que su formación debe buscar ampliar el sistema de valores de los jóvenes estudiantes para que incluyan en sus prioridades la mejora en su desempeño académico, especialmente en lo referente al dominio de la lengua inglesa.

El modelo Educativo del CCH pretende fomentar en los alumnos un seguimiento de su propio desempeño en busca de puntos fuertes y débiles y, sobre todo, formular un compromiso con su propio aprendizaje. Es por ello que debe considerarse un aspecto actitudinal dentro de la propuesta alternativa de evaluación. La combinación de los tres componentes—evaluación por criterios, descriptores del MERC y evaluación actitudinal—podría conformar una alternativa de evaluación más apegada a los objetivos de formación que pretenden tanto el Modelo Educativo como el perfil del egresado del CCH y mejorar la eficiencia terminal del nivel bachillerato dentro de la UNAM. La actitud de los estudiantes hacia ciertas asignaturas, confiriéndoles mayor o menor interés, predispone al estudiante al fracaso académico. Debido a tal situación, es necesario motivar a los alumnos para modificar sus actitudes hacia el estudio y la vida académica. Por ello se hace necesario incluir un componente de evaluación de las actitudes dentro de un sistema de evaluación integral.

Al referirnos a la evaluación del aspecto actitudinal, la tarea se dificulta enormemente, pues se trata de evaluar valores y normas en forma de conocimiento que el alumno debe de adquirir. Para abordar una labor tan compleja acudiremos a Pedro

Ahumada Acevedo y su obra *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*,⁶³ donde nos menciona en la introducción que “en un sentido más específico el enfoque alternativo denominado *Evaluación Auténtica* intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos.”⁶⁴ Lo anterior se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

En el capítulo 8 de su obra Ahumada nos marca lineamientos para la evaluación del conocimiento actitudinal que podrían ser útiles para incorporarse a una propuesta de evaluación alternativa para la asignatura de inglés en el CCH. El autor nos advierte que “por tratarse de constructos hipotéticos, no existe forma de evaluarlos sino por las propiedades que se les asigna.”⁶⁵ Por tanto, desarrollar actitudes en los alumnos del CCH involucra el seguir un proceso donde intervienen “tres tipos de componentes: cognitivo (conocimientos y creencias), afectivo (sentimientos y preferencias) y conductual (intenciones o acciones manifiestas).”⁶⁶

En el caso particular del Área de Comunicación y Lenguaje, el discurso es el medio por el que se realiza el intercambio de información, es decir, la comunicación. Es precisamente éste el campo donde se deben de evaluar las actitudes. Existen instrumentos de evaluación de las actitudes tales como las encuestas y la observación de situaciones. Sin embargo Ahumada nos aclara los enfoques teóricos al respecto: “Las consabidas escalas de Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Osgood permitieron estructurar la mayoría de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales, cuya información no siempre finaliza en una interpretación acertada o, por lo menos, reconocida como cierta por el sujeto evaluado o por los que lo conocen.”⁶⁷ Este diferencial en los resultados depende de que los comportamientos del alumno, varíen en los ámbitos escolar, familiar y comunitario. En el caso del CCH, se pretende que el alumno se aproxime a

⁶³ Ahumada Acevedo, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ed. Paidós. México, 2005.

⁶⁴ Ahumada. *ibíd.*

⁶⁵ Ahumada. *ibíd.* pág. 116.

⁶⁶ *ibíd.*

⁶⁷ *ibíd.* pág. 118.

valores universales y que manifieste las actitudes deseadas a través de su comportamiento y el cumplimiento de normas de convivencia social. Sin dejar de ser importantes tales logros, en lo referente al aprendizaje, la función prioritaria de la evaluación actitudinal debe ser formadora. Es decir, regresamos hacia el punto de la formación integral y la evaluación auténtica, donde no pueden constituir parte de una calificación sino de la autoevaluación y formación de estudiantes autónomos, en concordancia con el Modelo Educativo del CCH.

La evaluación de actitudes representa un gran reto y el principal obstáculo surge, de acuerdo con Ahumada, en las instituciones educativas cuando “la intencionalidad se dirige a evaluarlas formalmente, intentando hacer públicas las estimaciones y procurando llegar a una certificación del nivel de calidad actitudinal de cada uno de los estudiantes”.⁶⁸ Por otra parte, en la evaluación de actitudes y valores podemos caer en una mera reproducción, y tal vez perpetuación, de modelos y valores vigentes en nuestra sociedad, contraria al Modelo educativo del CCH que busca la formación de un estudiante crítico y socialmente comprometido. Aunque se considera imposible llegar a un punto de neutralidad al respecto, la disminución del peso de las relaciones familiares en la formación de valores transfiere a la escuela tal responsabilidad y la obliga a comprometerse en esfuerzos para desarrollarla.

Desde un punto de vista teórico, la articulación de actitudes como propuesta pedagógica exige que los alumnos conecten sus personales y específicas afirmaciones de valores y actitudes con un marco más amplio de significados en que éstas puedan tener sentido”.⁶⁹ Es decir, adopten el modelo del CCH como propio y como eje rector de su vida académica. Considero, por mi experiencia docente, que si el alumno se integrara más ampliamente al modelo educativo del CCH mejoraría notablemente su desempeño académico, debido a un aumento del nivel de compromiso con su propio proceso de aprendizaje. Adicionalmente, con la implementación de un sistema de evaluación actitudinal se ganaría con la propuesta de un método novedoso que tomaría en cuenta la dimensión ética del comportamiento de alumno y de su participación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Las actitudes están siempre presentes en el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento. De acuerdo con Ahumada, se entiende que los contenidos actitudinales tienen “tres componentes principales: afecto, cognición y comportamiento,

⁶⁸ Ahumada. *ibíd.* pág. 119.

⁶⁹ *ibíd.* pág. 120

conectados por una reacción valorativa de agrado o desagrado.”⁷⁰ En consecuencia es posible inferir actitudes a partir de acciones y comportamientos. La observación de los comportamientos puede referirse a las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, o alumno-grupo, y su manifestación puede percibirse con el lenguaje verbal y el no-verbal producido durante la interacción. Es por ello recomendable que dentro de la clase de inglés se lleven a cabo actividades como por ejemplo: entrevistas, juegos de simulación-*role playing*, debates y discusiones y relatos de historias vividas. Estas actividades ayudan al alumno a encontrar un sentido al uso de la lengua extranjera. Las entrevistas asemejan situaciones reales que enfrentarán en su desempeño profesional, los juegos de simulación ayudan al alumno a enfrentar desde el punto de vista del personaje representado un estilo de vida y la faceta comunicativa que le acompaña. Los debates dan voz a la opinión propia de cada alumno, permitiéndole expresar sus ideas en contextos controlados; mientras que los relatos ayudan a enfatizar el punto de intersección entre el mundo académico y la vida real. Sin embargo, no debemos olvidar que todas las experiencias de aprendizaje son vividas y percibidas por cada estudiante de manera diferente.

En resumen, al considerar una propuesta alternativa de evaluación para la asignatura de inglés dentro del CCH, se hace necesario integrar los indicadores del MERC, el método de la evaluación por criterios y un componente de evaluación actitudinal de tal manera que se cumplan los objetivos del Modelo Educativo del CCH y su perfil de egreso. En otras palabras debemos de evaluar el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, sin olvidar los intereses y necesidades de aprendizaje que plantean los propios alumnos. En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. Como dice Frida Díaz Barriga: “La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados.”⁷¹ Es por ello que una propuesta alternativa permitiría evaluar el desempeño del alumno en el uso de la lengua, en situaciones que permitan observar lo que los alumnos han logrado en una dimensión de trascendencia personal y social. Asimismo, implica la autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje.

⁷⁰ ibíd. pág. 122.

⁷¹ Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. Mexico, 2005. Cap.5

Tal como sostuvimos en los capítulos precedentes, sería un error plantear que la evaluación centrada en el desempeño es algo nuevo o que antes no se habían hecho ya intentos por plantear lo que hoy llamamos “evaluación alternativa y auténtica”. Lo que considero es que los docentes deberían valorar, adicionalmente, los sentimientos, valores y actitudes de sus estudiantes, y evaluar si éstos son satisfactorios en términos generales. Por otra parte, en nuestro medio educativo del CCH, las evaluaciones centradas en el desempeño, y sobre todo las auténticas, son poco frecuentes. Desde mi perspectiva profesional, el gran reto que se plantea a los docentes es qué evaluar y cómo lograr traducir dicha evaluación en términos adecuados y justos para lograr cumplir con el perfil de egresado que nos demanda el bachillerato CCH de la UNAM.

Conclusiones.

En los capítulos precedentes vimos que, desde el punto de vista del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, es crucial que los alumnos aprendan a participar en situaciones más reales y lo más cercanas posible a las que enfrentarán en la vida y para las cuales tienen que desarrollar competencias profesionales y sociales apropiadas, sobre todo en lo referente a la comunicación y en especial en lo relacionado con el dominio de una lengua extranjera.

Como bien sabemos, la aproximación constructivista adoptada por el Modelo Educativo del CCH, plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Una de las principales críticas posibles a la evaluación es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Es por ello que los enfoques tradicionales, revisados a lo largo del presente informe, pueden dejar sin modificación la forma en que se practica la evaluación dentro del CCH, en menoscabo de lo planteado dentro del perfil de egreso del alumno.

De acuerdo a mi experiencia académica, como docente de asignatura del CCH plantel Sur, se requiere una evaluación alternativa que busque un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos que exploren sólo la esfera del conocimiento declarativo. En congruencia con los postulados del Modelo educativo del CCH, una evaluación alternativa pretendería evaluar lo que se hace, (aprender a hacer), así como identificar el vínculo de coherencia con los procedimientos a seguir en el proceso de adquisición y perfeccionamiento del aprendizaje (aprender a aprender) y finalmente entender cómo ocurre el aprendizaje en un contexto y situación determinados (aprender a ser). Asimismo, implica la autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje, es decir el lograr ser un alumno autónomo.

Si bien es cierto que la Asignatura de Inglés pretende desarrollar las habilidades de comunicación en lengua extranjera por medio de escritos, presentaciones orales, seguimiento de instrucciones, pronunciación, etc., de igual forma se requiere del desarrollo de habilidades afectivas y sociales por parte del alumno, tales como: trabajar en grupos

cooperativos, mantener el autocontrol, vencer el temor a expresarse, etcétera. Así que todas las formas de evaluación estrategias mencionadas, en el presente informe tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal.

Se precisa de la implementación de un sistema de evaluación alternativa sólo si representa una verdadera motivación para el cambio: los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, por lo que requieren trabajar cooperativamente en equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de realimentación continua y de autorreflexión.

Para que la evaluación alternativa sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares asociados se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos. Por lo que considero que los estándares del MERC convertidos a criterios pueden servir de base para un sistema de evaluación en la Asignatura de Inglés dentro del CCH, sin olvidar que criterios y estándares, tienen que ser claros, conocidos y no arbitrarios. La evaluación alternativa no se reduce a la “aplicación y calificación de pruebas”, sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, que ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos.

Adicionalmente, la autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación alternativa. Su meta principal es ayudar a los estudiantes del CCH a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares internacionales, y poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje, por consiguiente, lograr un progreso académico, el refinamiento y mejora de lo aprendido en lo referente a la lengua extranjera. El modelo educativo del CCH desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, para fijar sus metas de aprendizaje.

Algunas de las opciones planteadas dentro del presente informe consisten en proponer la creación de sistemas de evaluación múltiples, la práctica de la evaluación desde diversas perspectivas y actores, incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el

establecimiento de regulaciones de tipo ético para la evaluación actitudinal. Lo que este trabajo propone es buscar la equidad en la evaluación, que mediante los instrumentos y pruebas pertinentes asegure el conjunto de creencias y prácticas educativas vinculadas al Modelo Educativo así como al perfil del egresado del CCH.

Bibliografía.

Ahumada Acevedo, Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Ed. Paidós. México, 2005.

Casanova Cardiel, Hugo, *La UNAM entre 1970 y 200*, en Universidad de México. México: UNAM, 2001.

Cuenca, B, *La evaluación en la educación media*, Educación media superior: Aportes. CCH. México. 2001.

Díaz de Cossío, Roger, *Algunos Aspectos Cualitativos de la Planeación Educativa*, Ponencia Presentada el 29 de junio de 1973 en la ciudad de México, en la reunión conjunta de la *American Association for the Advancement of Science* y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sobre "La Ciencia y el Hombre".

Díaz Barriga, Frida, *Constructivismo y aprendizaje significativo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, Editorial McGRAW HILL, México, 1999.

Díaz Barriga, Frida, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill. México, 2005.

García, T, *El Modelo Educativo del CCH*, Documento de la Dirección General CCH. 2005.

Lafrancesco V., Giovanni, *La Evaluación Integral y del Aprendizaje. Fundamentos y estrategias*, Cooperativa Editorial magisterio. Bogotá, Colombia. 2004. Cap. 2.

Molina Bogantes, Zaida, *Planeamiento Didáctico: Fundamentos, principios y estrategias y procedimientos para su desarrollo*,. Universidad Estatal. Costa Rica 2011.

Documentos.

Archivo de la Comisión Especial para el Congreso Universitario.

Documento. núm. 1 (junio 1979)

Documento del Curso-Taller para la Elaboración del Anteproyecto del Programa de Inglés I y III. CCH. 2010.

Gaceta CCH. núm. 4. (octubre 2001)

Gaceta CCH. núm. 22. (junio 1995)

Gaceta UNAM. Suplemento CCH. Núm. 257. 11 de noviembre del 2011.

Marco común europeo de referencia para las lenguas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, Instituto Cervantes. 2002

Plan de Estudios Actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica de Bachillerato. Julio 1996. pág. 41.

Proyecto Académico para la Revisión Curricular. Dirección General CCH. Cuadernillo núm. 7.

Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I al IV. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. 2012.

Mesografía

Análisis técnico de los programas 1979. Consultado en 4 marzo del 2013 del sitio web:
www.cch.unam.mx

Archivo de la Comisión Especial para el Congreso Universitario. Consultado el 26 de febrero del 2013 del sitio web :

<http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/archivoCECU/diaginstitu/CCH.htm>

Consultado en el diccionario electrónico en línea del sitio web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Hernández Santamaría, Gabriel. “Evaluación educativa: de la norma al criterio”.

Recuperado el 25 de enero el 2013 del sitio web: <http://www.articuloz.com/educacion-articulos/evaluacion-por-normas-o-por-criterios-1876489.html>

Plan General de Estudios del CCH. Consultado el 18 de noviembre del 2012 en la dirección electrónica: www.cch.unam.mx (Página web oficial)

Real Academia Española de la Lengua. Diccionario en línea consultado el 15 de octubre del 2012 en el sitio web: www.rae.es

Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009).” La planeación de clase: una habilidad docente que requiere de un marco teórico.” Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13).http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html