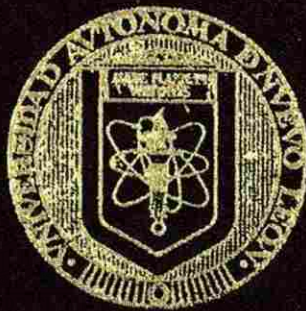


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
EVALUACION AUTENTICA EN UN CURSO
DE INGLES COMUNICATIVO

Por

MARIO ALBERTO SEPULVEDA RODRIGUEZ

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Junio, 2004

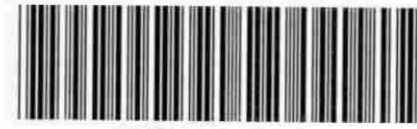
TM

Z7125

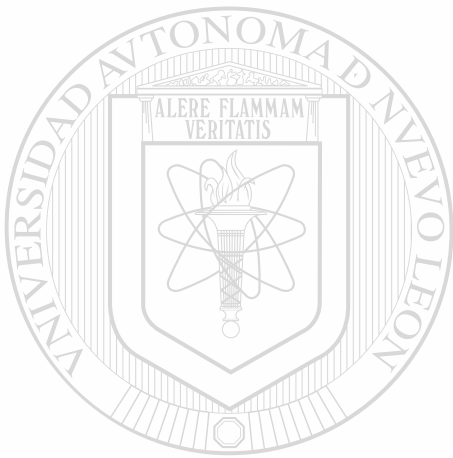
FEL

2004

.S4



1020150326



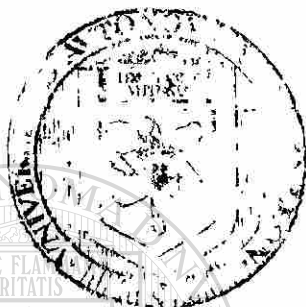
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
EVALUACION AUTENTICA EN UN CURSO
DE INGLES COMUNICATIVO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por

MARIO ALBERTO SEPULVEDA RODRIGUEZ

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Junio, 2004



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE EVALUACIÓN
AUTÉNTICA EN UN CURSO DE INGLÉS COMUNICATIVO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

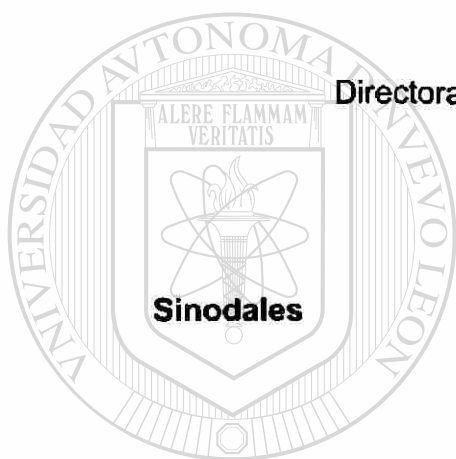
Por
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
MARIO ALBERTO SEPÚLVEDA RODRÍGUEZ

Como requisito para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Junio, 2004

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN UN
CURSO DE INGLÉS COMUNICATIVO



Directora de Tesis: Dra. Alhelí Morín Lam

UANL

Firma

Presidente: Dra. Alhelí Morín Lam

Alhelí Morín Lam

Secretario: M.C. Luis Antonio Balderas Ruíz

[Signature]

Vocal: M.C. Nicolasa Barbosa Reyna

Nicolasa Barbosa R.

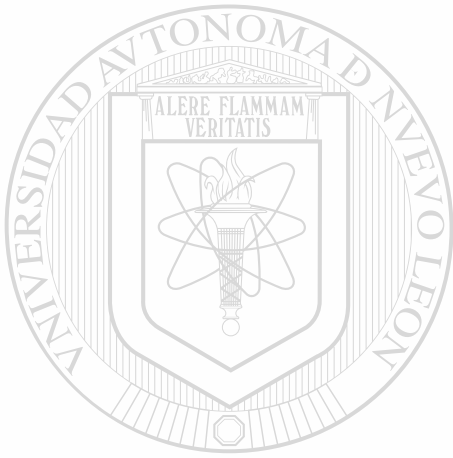
[Signature]

M.C. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Alhelí Morín quien me brindó su apoyo y compartió su conocimiento en la realización de este proyecto de investigación. También quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Nuevo León y Facultad de Filosofía y Letras (UANL) por haberme apoyado en los trámites y recursos económicos. De igual manera, agradezco también al MC Luis Antonio Balderas Ruíz y a la MC Nicolasa Barbosa Reyna por su valiosa participación como sinodales de este proyecto.

A mi familia y a Alma Olga García Eufrazio quienes me han alentado a cumplir mis metas y me han dado todo su apoyo.



UANL

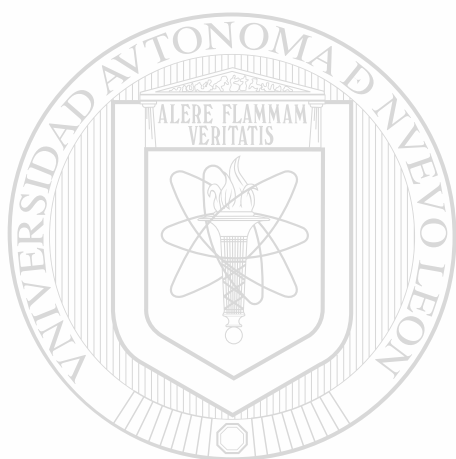
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis padres, hermanos y a Alma Olga García Eufracio.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Índice

	Pag
APROBACIÓN DE MAESTRÍA	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatoria	vii
Lista de Tablas	
Capítulo 1 Introducción	
1.1 Definición del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	3
1.3 Hipótesis de investigación	4
1.4 Objetivos	4
1.5 Pertinencia y justificación	5
Capítulo 2 Marco Teórico	
2.1. Definición de la evaluación auténtica	6
2.1.1 Características de la evaluación auténtica	7
2.1.2 Importancia de la autoevaluación en la evaluación auténtica	9
2.1.3 Ventajas de la autoevaluación	12
2.1.4 Desventajas de la autoevaluación	12
2.1.5 Tipos de evaluación auténtica	13
2.2 La evaluación auténtica vs. La evaluación estandarizada	15

Capítulo 3 Metodología

3.1 Contexto en el que se realizó el estudio	20
3.2 Alumnos participantes	21
3.3 Mi papel como maestro-investigador	21
3.4 Fuentes y Procedimientos de Recolección de Datos	22
3.4.1 La aplicación de procesos de evaluación auténtica durante un módulo: febrero a abril de 2003	22
3.4.2 Aplicación de cuestionarios sobre medios de evaluación al principio y al final del módulo	22
3.4.3 La evaluación auténtica por medio de la reflexión diaria del desempeño por alumnos	22
3.4.4 Resultados de la evaluación auténtica del módulo	22
3.5 Análisis de Datos	23

Capítulo 4 Resultados

4.1 Resultados del portafolio	24
4.2 Resultados del cuestionario sobre participación en clase	26
4.3 Lecturas favoritas de los estudiantes	28
4.4 Cuestionario sobre aprendizaje y desarrollo de habilidades	30
4.5 Papel del maestro	32
4.6 Participación en clase	34
4.7 Comparación de las evaluaciones de participación en clase	36
4.8 Evaluación por los alumnos de sus presentaciones orales	38

Capítulo 5 Discusión

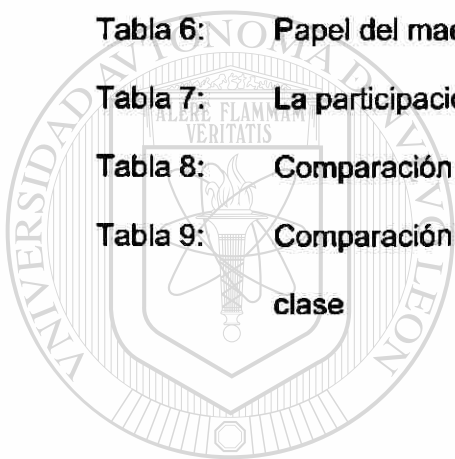
5.1 Beneficios de la evaluación auténtica en un curso de Inglés Comunicativo	41
5.2 Principales objetivos del curso de Inglés Comunicativo	42
5.3 Evaluación auténtica de los objetivos de Inglés Comunicativo	43
5.4 La Evaluación auténtica en el curso de Inglés Comunicativo	43
5.5 Ventajas y desventajas de la evaluación auténtica en un curso de Inglés Comunicativo	44
5.6 Implicaciones para la enseñanza	45
5.7 Implicaciones para investigaciones futuras	46
Anexo A Evaluación grupal de las presentaciones orales	47
Anexo B Autoevaluación del desempeño académico	49
Anexo C Autoevaluación de la participación en clase	50
<hr/>	
Bibliografía	51
Datos Biográficos del Autor	53

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Lista de Tablas

Tabla 1:	Tipos de evaluación auténtica	14
Tabla 2:	Comentarios sobre el portafolio	26
Tabla 3:	Comentarios acerca de actividades en clase y sobre el curso en general	28
Tabla 4:	Lecturas favoritas	30
Tabla 5:	Aprendizaje y desarrollo de habilidades	32
Tabla 6:	Papel del maestro	34
Tabla 7:	La participación en clase	36
Tabla 8:	Comparación de calificaciones de participación en clase	38
Tabla 9:	Comparación de calificaciones sobre presentaciones en clase	40



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Capítulo 1 Introducción

La evaluación auténtica es una alternativa para evaluar el desempeño académico de los estudiantes, la cual conlleva a que su aprendizaje sea significativo por medio de una constante reflexión crítica y reflexiva acerca de su propia experiencia educativa.

Primeramente, se define lo que se entiende por evaluación auténtica y cómo los instrumentos de auto-evaluación derivan de ella para que los alumnos desarrollen habilidades de evaluación auténtica y alcancen un aprendizaje más significativo; más de acuerdo a su realidad, y en un contexto auténtico.

Este estudio de casos se llevó a cabo con 21 alumnos que cursaban el cuarto semestre de una preparatoria bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El propósito del estudio fue investigar la forma en que la evaluación auténtica puede ayudar a los estudiantes de Inglés Comunicativo a desarrollar actitudes que favorezcan

su aprendizaje del inglés tanto en el aula como fuera de ella. Asimismo, se buscó identificar los principales objetivos de aprendizaje de un curso de Inglés Comunicativo, así como la manera en que tales objetivos pueden evaluarse por medio de procesos de autoevaluación, y la influencia de ésta en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de Inglés Comunicativo. Finalmente, se buscó establecer las ventajas y desventajas de utilizar la evaluación auténtica para evaluar los procesos de aprendizaje

Las herramientas de evaluación auténtica, punto principal de este estudio, se aplicaron en el curso de Inglés Comunicativo; encuestas –procesos

de auto evaluación-, cuestionarios, portafolio, aspectos de auto-evaluación sobre el desempeño académico y metodología empleada por el maestro. Este estudio de casos se realizó durante un semestre del 2003 (Febrero a Junio).

Aplicé herramientas de evaluación auténtica de O'Mally, dando como resultado un cambio muy significativo en el proceso de aprendizaje. El alumno logró tomar conciencia de su que hacer académico. También mejoró la relación maestro-alumno (más horizontal), lo que conllevó a que hubiese más comunicación y saber sus necesidades académicas. La evaluación auténtica logró concienciar a los alumnos de su propio aprendizaje llevándolos a que evaluaran su propio desempeño académico. Su aprendizaje fue más apegado a su realidad y logrando hacerlo más significativo.

El objetivo principal fue observar la forma en que la evaluación auténtica ayuda a que el alumno sea conciente del avance de su propio proceso de enseñanza aprendizaje; para esto fue necesario aplicar varios instrumentos de evaluación auténtica (auto-evaluación) que se describirán

en detalle en el capítulo 3.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



1.1 Definición del problema

En los últimos años se ha planteado reiteradamente la necesidad de proporcionar a los estudiantes de segundas lenguas la orientación y entrenamiento que les permita comprender los procesos que involucra el aprendizaje de una lengua. Con este fin, se han desarrollado diversas propuestas (Ellis y Sinclair 1989, Gibbons 1991, Rubin y Thompson 1994 y Cohen 1998) que involucran medios para 'aprender a aprender', los cuales requieren tanto de una reflexión como del desarrollo de habilidades y estrategias que ayuden a los alumnos a enfrentar más efectivamente el aprendizaje de una segunda lengua estudiada

Simultáneamente, se ha planteado la necesidad de que los estudiantes de lenguas adquieran habilidades para ser capaces de aprender sin depender para ello del maestro (aprendizaje autónomo, e.g.: Benson 2001, Pemberton et al. 1996, Scharle y Szabó, 2000). Ambas propuestas

plantean la necesidad de que los estudiantes aprendan a reflexionar acerca de sus propias metas de aprendizaje, así como su desempeño en este proceso (auto-monitoreo). El estudio que se propone realizar, se enfocaría específicamente en este último aspecto, utilizando para tal fin un portafolio de evaluación.

Por medio del estudio se espera alcanzar una mejor comprensión acerca de las formas más efectivas en que tal medio de auto evaluación puede implementarse en el curso indicado. Se considera que la habilidad para autoevaluarse representa la culminación de un proceso de crecimiento en el cual los estudiantes aprenden a tomar una actitud más responsable

hacia su propio aprendizaje. Para lograr esto, se aplicará un programa de entrenamiento que permita a los estudiantes desarrollar la consecuencia y las habilidades necesarias para enfrentar esa tarea. Por ende, por medio del estudio se buscan observar posibles cambios en las actitudes de los estudiantes acerca del aprendizaje de Inglés Comunicativo.

Este proyecto de investigación involucra un estudio de casos en el cual participarán un grupo de 21 alumnos del curso de Inglés Comunicativo del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el cual será impartido por el investigador, quien realizará observaciones recabará datos como maestro-investigador durante el semestre de febrero a julio de 2003.

1.2 Preguntas de investigación

1) ¿De qué manera puede ayudar la evaluación auténtica a los

estudiantes de Inglés Comunicativo para desarrollar actitudes que favorezcan su aprendizaje del inglés tanto en el aula como fuera de ella?

2) ¿Cuáles son los principales objetivos de aprendizaje de un curso de Inglés Comunicativo?

3) ¿De qué manera pueden evaluarse tales objetivos por medio de la evaluación auténtica?

4) ¿Cómo influye la evaluación auténtica en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de Inglés Comunicativo?

- 5) ¿Qué tipo de ventajas y desventajas se observan al implementar el uso de la evaluación auténtica en un curso de Inglés Comunicativo?

1.3 Hipótesis de investigación

La auto-evaluación en un curso de inglés comunicativo ayudará a los alumnos a crear conciencia en la manera de adquirir y construir el conocimiento en aras de un aprendizaje más eficaz y significativo y a adquirir meta-cognición, madurez, responsabilidad y autonomía con respecto a su aprendizaje.

1.4 Objetivos

Entre los objetivos que se intentan alcanzar en este proyecto aplicado al curso de Inglés Comunicativo destacan los siguientes:

- 1) Concienciar a los alumnos sobre estrategias de autoevaluación para evaluar un curso de Inglés Comunicativo por medio de evaluación auténtica.
- 2) Explorar las posibilidades de la evaluación como un medio de auto evaluación.
- 3) Observar el grado en que los alumnos desarrollan destrezas de auto evaluación y un aprendizaje más significativo y realista que en contextos de enseñanza y evaluación tradicional.
- 4) Mostrar limitaciones y ventajas que tiene la auto evaluación basado en el uso de procesos de auto evaluación.

- 5) Considerar y analizar la forma en que las tareas señaladas influyen en las actitudes de los alumnos hacia su aprendizaje.
- 6) Incorporar al programa de Inglés Comunicativo el desarrollo del portafolio como una medida de auto evaluación.
- 7) Proponer el uso del portafolio como un medio de autoevaluación en el curso de Inglés Comunicativo con el fin de promover una reflexión por los alumnos en aras de un aprendizaje más conciente y significativo.

1.5 Pertinencia y justificación

El uso de la evaluación auténtica como medio de auto evaluación es una medida efectiva para llevar a cabo la construcción del conocimiento de una manera más conciente y significativa. El proceso de aprendizaje creará nuevos paradigmas para adquirir el conocimiento, centrándose en el rubro cualitativo, así el alumno experimentará otras formas de aprendizaje que van

más allá de la tradicional. El alumno construirá el conocimiento teniendo en cuenta su propio escenario de aprendizaje- el salón de clases-, su propia realidad.

Capítulo 2 Marco Teórico

En este capítulo se define el concepto de evaluación auténtica, se mencionan sus características. Enseguida se discute la importancia de la autoevaluación en la evaluación auténtica, así como sus ventajas y desventajas. Finalmente se identifican diferencias y semejanzas entre la evaluación auténtica y la evaluación estandarizada.

2.1 Definición de la evaluación auténtica

J. Michael O'Malley (1995) afirma que la evaluación auténtica se refiere a las formas múltiples de evaluación que reflejan las actitudes, motivación, logros y aprendizaje del alumno sobre actividades significativas desarrolladas en el salón de clase. Algunos ejemplos de evaluación auténtica incluyen la evaluación del desempeño académico, portafolios, y procesos de auto evaluación del alumno.

La evaluación del desempeño académico consiste en cualquier forma de evaluación en la cual el alumno construye una respuesta en forma oral o escrita (Feuer y Fulton 1993; Herman, Aschbacher y Winters 1992). Estos autores sostienen también que la evaluación del desempeño académico requiere que los alumnos cumplan con tareas complejas y significativas, tomando en cuenta su conocimiento previo, aprendizaje reciente y habilidades relevantes para solucionar problemas reales o auténticos. Los alumnos pueden utilizar material didáctico o actividades manuales que los ayuden a solucionar dichos problemas. Algunos ejemplos de evaluación del desempeño son: reportes orales, muestras escritas, proyectos en equipo e individuales, presentaciones y demostraciones. Este rubro

es importante considerarlo en el contexto académico porque se apega más a la realidad del aula, existe más interacción entre maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno; el maestro llega a conocer sus inquietudes y necesidades académicas y, por ende implica un mayor involucramiento del alumno en aras de una participación más activa y efectiva; pero sobre todo se espera que el alumno sea más conciente y reflexivo en su proceso de aprendizaje con la finalidad de que éste sea más efectivo y significativo y el alumno empiece a ser más responsable e independiente en su adquisición del conocimiento.

En resumen, la evaluación auténtica consiste en el uso de cualquier método para averiguar lo que el alumno sabe o puede hacer, todo lo que indique su avance académico y formar una instrucción efectiva; esto es, una alternativa a las formas tradicionales de exámenes, tales como los exámenes de opción múltiple (Stignis, 1991). La evaluación alternativa es por definición la que refiere al criterio y es típicamente auténtica porque se basa en actividades que representan las experiencias del contexto de la vida diaria (realidad) y del salón de clase.

2.1.1 Características de la evaluación auténtica

Algunas de las características de la evaluación del desempeño académico son:

- 1. Respuesta Construida:** Los alumnos construyen una respuesta, dan una respuesta extensa, toman parte en el desempeño académico, o crean un producto.
- 2. Pensamiento Crítico:** el alumno utiliza el pensamiento crítico para construir respuestas a preguntas abiertas.

3. Autenticidad: las labores son significativas, de reto y de actividades que requieren el compromiso de los alumnos que reflejan una buena instrucción u otros contextos del mundo real en el cual se espera que los alumnos se desempeñen.

4. Integración: las actividades consideran la integración de habilidades del lenguaje, y en algunos casos, la integración del conocimiento y habilidades sobre áreas de contenido.

5. Proceso y Producto: son procedimientos y estrategias para derivar la respuesta correcta o para explorar soluciones múltiples a tareas complejas que son también frecuentemente evaluadas como (o a veces en lugar de) el producto o la respuesta "correcta".

6. Profundidad Versus Superficialidad: la evaluación del desempeño académico dan información en detalle sobre las habilidades o destrezas del alumno en contraste con la superficialidad de los exámenes de opción múltiple.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Otra de las características importantes de la evaluación del desempeño académico es que los criterios de evaluación se hacen en público y son dados a conocer con anterioridad, afirma Aschbacher (1991). De acuerdo a esto, los alumnos pueden participar estableciendo y usando los criterios en autoevaluación sobre su propio desempeño. De esta manera, se establecen acuerdos o compromisos entre los alumnos y el maestro; se toma en cuenta al alumno para establecer las ponderaciones de la evaluación. El alumno participa activamente para su propia evaluación; diferente al método tradicional en el que el maestro tiene los rubros establecidos.

Un elemento importante en los procesos de autoevaluación es la evaluación del portafolio. De acuerdo a Valencia (1991), es una colección sistemática del trabajo de los alumnos el cual es analizado para mostrar el progreso del alumno en un determinado lapso de tiempo con respecto a objetivos de instrucción.

Algunos ejemplos de registro de portafolio incluyen muestras de reportes escritos, lecturas, dibujos, audio o video casetes y/o comentarios del maestro y estudiante sobre el progreso del alumno. Uno de los factores definitivos de la evaluación del portafolio es el involucramiento de los alumnos al seleccionar las muestras de su propio trabajo para mostrar su crecimiento o aprendizaje a través del tiempo.

2.1.2 Importancia de la auto-evaluación en la evaluación auténtica

La auto-evaluación del alumno es un elemento clave en la evaluación auténtica y en el aprendizaje auto-regulado, "los esfuerzos motivados y estratégicos de los alumnos para cumplir propósitos específicos" (Paris y Ayers 1994, p.26). De

acuerdo a estos autores, la auto-evaluación promueve el involucramiento directo en el aprendizaje y la integración de habilidades cognitivas con motivación y actitud hacia el aprendizaje. Los alumnos auto-regulados tienen la libertad de escoger actividades estimulantes, tomar riesgos, avanzar sobre su propio aprendizaje y cumplir los objetivos deseados. Tales alumnos también colaboran con otros al intercambiar ideas, pedir ayuda cuando sea necesario y apoyar a sus compañeros. Al ocuparse de la manera de aprender, este tipo de alumnos construyen significado, revisan sus entendimientos y comparten significados con otros compañeros. Estos alumnos se enorgullecen de sus esfuerzos y de los nuevos significados que construyen, porque se percatan de la conexión entre sus

esfuerzos y su éxito en el aprendizaje. Finalmente, los alumnos autoregulados monitorean su propio desempeño y evalúan su progreso y logros (Paris y Ayers 1994).

Para aplicar procesos de auto-evaluación en un curso de inglés comunicativo de alumnos de nivel de preparatoria, lo arriba mencionado es de suma importancia para lograr que la manera de aprender del alumno no sea monótona; es decir, dar la debida libertad al alumno de decidir cómo aprender, de conocerse a sí mismo como alumno, y llegar a que sea creativo para que su aprendizaje sea eficaz, auténtico y significativo.

El interés que me llevó a la selección de la evaluación auténtica es por dos motivos principales: los procesos de evaluación tradicional no evalúan el rango total de los resultados esenciales del alumno, y los maestros enfrentan dificultades al utilizar la información recabada para la planeación sobre la instrucción. (J. Michael O'Malley, 1995). Los educadores han estado cuestionando ejercicios

como llenar espacios en blanco o exámenes de opción múltiple, debido a que estas formas de evaluación no son adecuadas para evaluar el rango total de las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo, las cuales actualmente son consideradas importantes en el currículo. Además, estos tipos de exámenes no representan los mejoramientos recientes de lo que entendemos por qué y cómo aprenden los alumnos (Resnick y Klopfer, 1989). Los exámenes de opción múltiple han hecho énfasis en la evaluación de habilidades discretas y no contienen representaciones auténticas de actividades del salón de clases. Por ende, estos exámenes carecen de la variedad del contenido considerada

importante para asegurar el interés y motivación de los alumnos durante la evaluación.

Durante mi trayectoria como docente me he percatado de que, tradicionalmente, los maestros (en el caso de exámenes) han llevado a cabo la evaluación de un determinado curso o diagnóstico académico a través de un examen de opción múltiple. En cuanto a los cursos de inglés como lengua extranjera, los maestros son los que deciden en gran parte la evaluación del alumno; es decir, ésta se tiende a llevar a cabo de una manera subjetiva, lo que representa una problemática para el maestro cuando imparte el curso. Lo anterior significa que no todos los alumnos comprenden cuando el maestro habla o explica en un segundo idioma (inglés); lo que resulta en que el proceso de evaluación sea inadecuado, ya que no se apega a la realidad del alumno.

Con el propósito de solucionar lo anterior, Soon-bok Hong, Guy Bainbridge y Hyang-Joon Lee (1997) proponen métodos de evaluación para que los propios

alumnos las lleven a cabo. Algunos de los métodos son : hojas de auto-evaluación y hojas de evaluación de su desarrollo académico elaboradas por sus propios compañeros de clase, quienes se retroalimentan mutuamente sobre su progreso en la adquisición de una segunda lengua. El maestro también evalúa a los alumnos, lo cual probablemente sea una buena idea para satisfacer las demandas de los alumnos, quienes toman en consideración las reacciones y retroalimentación del maestro.

Los autores arriba mencionados afirman que las auto-evaluaciones son cualquier tipo de evaluación que requieren los alumnos para juzgar sus habilidades de la lengua o desempeño de la misma. De tal manera que, las

autoevaluaciones ayudan a formar una idea de cómo los alumnos ven su propio desarrollo de la lengua.

2.1.3 Ventajas de la autoevaluación

Soon-bok Hong, Guy Bainbridge y Hyang-Joon Lee (1997) mencionan algunas de las ventajas de utilizar medios de auto-evaluación. Por ejemplo, tales medios pueden:

- Ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- Proveer evaluación personalizada para cada alumno.
- Evaluar los procesos de aprendizaje al momento que éstos se están llevando a cabo.
- Requerir poco tiempo extra o recursos.
- Integrar a los alumnos en procesos de evaluación.
- Conllevar a la reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje.
- Alentar la autonomía del alumno.
- Incrementar la motivación del alumno.

2.1.4 Desventajas de la autoevaluación

Respecto a las desventajas principales de las autoevaluaciones, los autores arriba mencionados enlistan las siguientes:

- el resultado es relativamente subjetivo.

- **La precisión de los resultados puede variar dependiendo de los niveles de habilidad (aparentemente, por lo menos en algunas culturas, los alumnos de más alto nivel tienden a subestimar sus habilidades).**
- **Los resultados pueden ser particularmente no-confiables en situaciones relevantes tales como los exámenes finales o los exámenes de ubicación.**

Sin embargo, para evitar tal problemática, las auto-evaluaciones deben ser aplicadas en situaciones más típicas del aula, las que representen un rango de menor importancia a las de un examen final (donde varias fuentes de información sean típicamente combinadas en la toma de decisiones). Las desventajas también pueden disminuirse al utilizar varios tipos de información (por ejemplo: evaluaciones del maestro, evaluaciones de los compañeros de clase) para tomar decisiones sobre la promoción, ubicación y progreso del alumno.

2.1.5 Tipos de evaluación auténtica

Los tipos de evaluación auténtica seleccionados para evaluar el desarrollo de una segunda lengua (inglés)- comprendiendo las cuatro habilidades- fueron los descritos en la Tabla 1.

Tabla # 1: Tipos de evaluación auténtica (O'Malley 1996)

Tipo de evaluación	Descripción	Ventajas
Entrevistas Orales	El maestro hace preguntas al alumno sobre sus antecedentes personales, actividades, lecturas e intereses personales.	El contexto es informal y relajado. Es llevada a cabo diariamente para cada alumno.
El reporte de un cuento o texto	Los alumnos reportan las ideas principales o detalles seleccionados del texto llevado a cabo por medio de la habilidad auditiva y de lectura.	El alumno produce reporte oral. Puede ser calificado sobre el contenido o los componentes de la lengua.
Muestras de escritura	Los alumnos realizan trabajos de tipo narrativo, de presentación en clase, persuasivo, o de referencia.	El alumno desarrolla documentos escritos. Puede ser calificado sobre el contenido o los componentes de la lengua.
Proyectos/ Muestras	Los alumnos llevan a cabo proyectos en el área de contenido, trabajos individuales y en equipos.	El alumno realiza presentaciones formales, reporte escrito o ambos. Se pueden observar los productos escritos y orales así como las habilidades del pensamiento. Puede ser calificado por medio de rubros o escalas.
Reactivos de respuesta-construida	Los alumnos responden de manera escrita a preguntas abiertas.	Los alumnos desarrollan reporte escrito. Generalmente es calificado sobre información substancial y habilidades del pensamiento.
Observaciones del maestro	El maestro observa la atención del alumno, responde a materiales de instrucción, o interacciones con otros alumnos.	El salón de clase es el ambiente apropiado. Toma poco tiempo. Registra las observaciones con anécdotas y escalas de calificaciones.
Portafolios	Se enfoca a la recolección del trabajo del alumno para mostrar el progreso de éste en un lapso de tiempo determinado.	Integra la información de varias fuentes. Provee una visión general sobre el desempeño y aprendizaje del alumno. Existe un fuerte involucramiento y compromiso del alumno. Se acopla a la auto evaluación del alumno.

En mi experiencia docente, la evaluación ha sido realizada tradicionalmente por los maestros mediante exámenes, participación en clase, y tareas, entre otros. El hecho de que únicamente el maestro participe en tal proceso puede tener consecuencias negativas, tales como el evaluar subjetivamente, y por ende, llevar a cabo una evaluación en donde no hay lugar a la reflexión y la toma de conciencia por el alumno acerca del aprendizaje. Lo anterior obedece al sistema tradicional de evaluar al alumno quien, en estas decisiones es generalmente excluido. Lo anterior puede

desembocar en una actitud negativa hacia el aprendizaje; lo que obviamente trunca significativamente los avances para adquirir y construir el conocimiento, haciendo del aprender un proceso monótono.

La auto-evaluación en un programa de aprendizaje de lenguas que busca promover el aprendizaje autónomo es la clave para lograr que los estudiantes tomen las riendas del proceso. La auto-evaluación brinda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar acerca de su progreso hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, determinar la efectividad de las estrategias de aprendizaje, y desarrollar planes para fines futuros. Con la auto-evaluación, los estudiantes son participantes activos en las decisiones acerca de qué, cuánto, y cómo aprender, y en el establecimiento de criterios por los cuales se evaluarán sus aprendizajes.

2.2. La evaluación auténtica vs. La evaluación estandarizada

Uno de los problemas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje que he observado en mi labor docente es el uso de exámenes estandarizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes por medio de exámenes previamente elaborados por otros docentes que no conocen las necesidades académicas de los alumnos, por lo que suele existir un divorcio entre lo que realmente ocurre en el aula (aprendizaje significativo), y el contenido de los exámenes que se aplican a los alumnos. Lo anterior da por resultado que su aprendizaje sea mecánico y desarrollen una actitud negativa hacia el aprendizaje, pues su único objetivo es aprobar el curso, dejando a un lado el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; lo cual los

llevaría a crear conciencia y, por ende, a un aprendizaje significativo de acuerdo a su propia realidad.

Según Charles R. Hanock (1994) los exámenes estandarizados han llegado a ser un componente aceptado de programas de instrucción en todo el mundo. Con frecuencia se afirma que este tipo de exámenes tiene un mayor grado de credibilidad, factibilidad y confiabilidad, y que permiten establecer si los alumnos están realmente aprendiendo lo que se supone que deben estar aprendiendo. Las personas que toman decisiones necesitan este tipo de evidencia para hacer juicios sobre cómo utilizar recursos.

Oller (1979, p. 401) afirma que el propósito de las pruebas estandarizadas es medir la variación en el desempeño académico de diferentes tipos; lo cual solamente sirve para monitorear el aprendizaje. Los estudiantes toman este tipo de prueba como muestra de lo que han aprendido. Posteriormente, se otorga una calificación –muy frecuentemente

numérica- y en ocasiones, se toma una decisión de acuerdo a los resultados del examen, los cuales no se les muestran a los alumnos de inmediato por cuestiones administrativas.

Por otro lado, en un programa de enseñanza es de gran importancia la evaluación como un proceso constante, en el cual el aprendizaje de los alumnos no sólo es monitoreado, sino que ellos se inmiscuyen en la toma de decisiones sobre el grado de su desempeño académico de acuerdo con su habilidad. Spolsky (1992, p.38) afirma que la evaluación formativa o de diagnóstico deriva principalmente del currículo, el cual retroalimenta a alumnos y maestros.

Spolsky propone un sistema de multinivel que combine los exámenes estandarizados y la evaluación formativa. Su modelo es el siguiente:

- **Se les da la oportunidad a los alumnos –antes y después de cada unidad – para evaluar su propio desempeño (autoevaluación).**
- **Los maestros periódicamente evalúan el desempeño y ambos discuten sus respectivas evaluaciones (las pruebas y otras medidas de evaluación).**
- **Ocasionalmente, algún monitoreo externo evalúa el desempeño de los alumnos – y posiblemente del maestro- y lo discute con el maestro.**
- **La evaluación formativa debe considerarse**

como un proceso interactivo que involucra tanto al maestro como al alumno en el monitoreo del desempeño del alumno.

Muchas hipótesis sobre las cuales se apoyan las pruebas y la evaluación actualmente se basan en las visiones conductistas de cognición y desarrollo. En el caso del estudio y adquisición de una segunda lengua, la evaluación alternativa es un proceso constante que involucra a los alumnos y

maestro, quienes formulan juicios sobre el progreso del segundo idioma de los alumnos, utilizando estrategias no convencionales.

Una nueva iniciativa de evaluación en el estudio de segundas lenguas debe reconocer el efecto del contexto de uso y proveer los contextos más apropiados para evaluar las competencias, incluyendo aquéllos que involucran la autoevaluación por los alumnos.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, Bretch y Walton (1993, p2) definen la competencia como la capacidad para desempeñar tareas comunicativas relevantes ocupacional o profesionalmente con miembros de otra comunidad lingüística y cultural, utilizando la lengua de esa comunidad, la cual puede ser local o extranjera.

Por otra parte, Allwright (1988) ha afirmado que se puede asegurar una mayor calidad de aprendizaje poniendo el control sobre éste en el lugar en donde ocurre; es decir, en la mente del aprendiz. De modo similar,

Handcock (1994) recomienda la evaluación auténtica que involucra al aprendiz en los procesos de autoevaluación, a pesar de las posibles pretensiones de subjetividad como un factor negativo para llevarla a cabo.

Según Hancock, el portafolio también es de gran importancia para la evaluación auténtica. La evaluación del portafolio es un proceso constante que involucra a alumnos y maestro en la selección de muestras de trabajos de los alumnos con el fin de mostrar su progreso. Esto conlleva a que los alumnos también participen en las decisiones sobre cuáles trabajos evaluar, y permite la retroalimentación por maestro y compañeros. El mayor beneficio que se obtiene con la evaluación del portafolio es que los alumnos aprender

a ser pensadores independientes y desarrollan su autonomía como aprendices.

Hancock señala que un portafolio es más que una simple carpeta con trabajos de los alumnos. Existe una gran variedad de portafolios, tales como: portafolio de producciones, de desempeño, de evaluación, grupal, de solicitud (por ejemplo, para ingresar a la universidad), entre otros.

Dependiendo del propósito, los portafolios pueden contener muestras de trabajo creativo, pruebas, quizzes, tareas, proyectos, audio casetes de trabajo oral, fragmentos de diarios, bitácoras de trabajo de proyectos, autoevaluaciones, y comentarios de los compañeros y del maestro.

Finalmente, Hancock afirma que es necesario incrementar el uso de evaluaciones auténticas (significativas) que involucren a los estudiantes de lenguas en la selección y reflexión sobre su aprendizaje; con lo cual los maestros tendrán más evidencias sobre las cuales juzgar si los estudiantes

se están convirtiendo en usuarios competentes de la lengua estudiada.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Capítulo 3 Metodología

En este capítulo se presenta una descripción de la forma en que llevé a cabo un estudio de casos, implementando herramientas de evaluación auténtica en mi enseñanza de Inglés Comunicativo a estudiantes de preparatoria de cuarto semestre. Este estudio involucró una descripción de una innovación curricular aplicada a mi propio contexto en el cual me desempeño como docente. También incluyó una descripción detallada del currículo utilizado con los participantes en mi clase durante el semestre.

3.1 Contexto en el que se realizó el estudio

El estudio se realizó en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. De acuerdo con el Departamento Escolar del CIDEB, la población estudiantil es actualmente cercana a los 470, de los cuales el 70% son alumnos de la Preparatoria Bilingüe y el 30% son estudiantes del Bachillerato Internacional. La mayoría de los alumnos del CIDEB son de clase media-alta.

Para ingresar a esta preparatoria los alumnos tienen que aprobar el examen de admisión a preparatoria que aplica la Universidad. Posteriormente, los estudiantes deben competir para ser aceptados en esta preparatoria, ya que es considerada un Centro de Investigación de alto rendimiento académico. Además, debido a que es una preparatoria bilingüe, los alumnos presentan el examen TOEFL. De los aproximadamente 500

aspirantes, sólo 150 logran ingresar a la preparatoria cada año. El puntaje del TOEFL mínimo requerido para ser admitido 500.

El horario de la Preparatoria Bilingüe es matutino, y los alumnos usualmente toman un promedio de 37 horas de clase por semana. Además, los alumnos deben realizar tareas extraclase y participar activamente en clase.

3.2 Alumnos participantes

El estudio se realizó durante 8 semanas del módulo de Febrero a Abril del 2003. La clase se reunió durante cinco horas por semana (una sesión diaria). Para los propósitos de este estudio, el caso se definió como el grupo en el cual se utilizaron los medios de evaluación auténtica. Los 21 alumnos de esta clase eran estudiantes del último semestre de Preparatoria Bilingüe.

3.3 MI Papel como maestro-investigador

El papel que desempeñé fue el de maestro-investigador. A medida que impartí el curso de Inglés Comunicativo utilizando los materiales curriculares que diseñé de acuerdo a la propuesta de O'Malley (1995), realicé un registro diario de mis observaciones, el manejo de grupo, las presentaciones orales y discusiones en clase. Apliqué encuestas al inicio y al final del módulo sobre la metodología de enseñanza, el portafolio, y la participación en la clase de Inglés Comunicativo.

3.4 Fuentes y procedimientos de recolección de datos

En el estudio, enfocado al estudio de casos de tipo cualitativo, se recabaron datos de la siguiente manera:

3.4.1. La aplicación de procesos de autoevaluación durante un módulo: febrero a abril de 2003.

Los alumnos recolectaron en un portafolio todos los trabajos realizados durante el módulo. Posteriormente, los analizaron y evaluaron, siguiendo los parámetros que se incluyeron en el Anexo B.

3.4.2 Aplicación de cuestionarios sobre medios de evaluación al principio y al final del módulo.

Durante el curso el maestro- investigador aplicó cuestionarios que sirvieron como herramientas para una evaluación auténtica del desempeño de los alumnos.

3.4.3 La evaluación auténtica por medio de la reflexión diaria por los alumnos.

Al final del módulo los alumnos formularon un ensayo a través del cual expresaron sus reflexiones acerca de su desempeño, logro de metas e impresiones generales acerca del curso. Este ensayo se incluyó como introducción al portafolio elaborado.

3.4.4 Resultados de la evaluación auténtica del módulo.

El responsable del proyecto de investigación registró en un diario sus observaciones acerca de lo ocurrido durante el

curso, con el fin de **buscar y proponer estrategias efectivas que ayuden al alumno a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje; estrategias que los ayuden a madurar como alumnos para lograr un aprendizaje más integral y significativo.**

3.5. Análisis de datos

El maestro- investigador analizó los datos recabados por medio del portafolio y las encuestas aplicadas a los alumnos sobre sus presentaciones orales y las actividades realizadas; las cuales le reportaron la manera en que los alumnos trabajaban diariamente. Para este fin, los alumnos fueron informados acerca de los objetivos de este estudio y sobre la manera en que se llevó a cabo la evaluación auténtica. Algunas de las categorías que se utilizaron para este análisis fueron: motivación, responsabilidad, patrones de comunicación, lecturas favoritas, metodología del maestro, preparación extraclase, desempeño oral, participación en clase, progreso observado en el dominio de la lengua y desempeño en las actividades en clase.

Capítulo 4 Resultados

En el proyecto descrito participaron 21 alumnos de 4º semestre del curso Inglés Comunicativo del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe UANL. Se utilizaron diversos medios de evaluación auténtica con el fin de que los alumnos fueran más conscientes de su papel en el proceso de aprendizaje.

4.1 Resultados del portafolio

El cuestionario que se aplicó con referencia al *portafolio* consideró los aspectos que se enlistan en la tabla # 1.

Al final del módulo, se pidió a los alumnos que evaluaran su propio portafolio, el cual incluía cada una de las actividades. Los alumnos contestaron varias preguntas que los hicieron reflexionar sobre su desempeño académico.

Entre los comentarios positivos, siete alumnos respondieron que el portafolio los ayudaba a ser más organizados, y de esa manera comprender en detalle las actividades realizadas durante el módulo. Por otra parte, cuatro alumnos afirmaron que las lecturas seleccionadas les ayudaban a desarrollar las habilidades en el idioma estudiado, además de incrementar su vocabulario y gramática así como su comprensión de lectura y hacer mejor uso del idioma extranjero. Cabe mencionar que las lecturas incluidas en el portafolio también les ayudaron a hacer su propia interpretación de la lectura y llevarla a su realidad para expresarse en la

lengua estudiada de manera más efectiva en contextos auténticos. Dos alumnos mencionaron que el portafolio representaba una muestra del trabajo y el esfuerzo realizado durante todo el módulo porque los contenidos estaban ordenados y bien organizados; no mezclados con el contenido de otras materias. Otros dos alumnos reportaron que el uso del portafolio los ayudaba a ser más responsables, pero a la vez, consideraban que esto se debía al porcentaje que éste significaba para su calificación final en el módulo.

Dentro de la auto-crítica y comentarios negativos, un alumno mencionó que tuvo problemas para mantener en orden todas sus actividades y lecturas. Este alumno afirmó que hubiera preferido llevar el curso con la opción tradicional de utilizar una libreta para hacer apuntes y actividades. Por otro lado, un alumno mencionó que al principio del módulo no le agradaba mucho la idea del portafolio, además de que le

parecía una actividad tediosa. Sin embargo, conforme avanzó el módulo, este alumno observó que el uso del portafolio valía la pena, ya que tenía concentradas las lecturas, además de que le gusta leer (ver Tabla 2).

Tabla # 2 Comentarios sobre el Portafolio

Comentarios positivos	No. de menciones	Auto-crítica y comentarios negativos	No. de menciones
Nos hace ser más organizados	7	Tuve problemas para mantener en orden todas mis actividades y lecturas	1
Me ayuda a aprender inglés (vocabulario, comprensión de lectura, uso del idioma etc.	4	Al principio, no me gustaba la idea del portafolio	1
Muestra el trabajo y el esfuerzo realizado	2		
Nos hace ser más responsables	2		
Lo disfruté, pues me gusta leer	2		
Requiere creatividad	1		
Involucra mucha reflexión y pensamiento crítico	1		
Total Menciones	19	Total Menciones	2

4.2 Resultados del cuestionario sobre participación en clase

Al final del módulo, los alumnos mostraron más interés en los debates y en las actividades realizadas después de las lecturas. Varias menciones favorables se expresaron sobre la realización de los debates en clase, ya que el que se llevó a cabo en el módulo era acerca de un tema controvertido: la homosexualidad. De esta manera, los alumnos deseaban participar más al dar sus puntos de vista y opiniones sobre el tema. Además, los estudiantes afirmaron que el maestro les dio confianza y seguridad para expresarse sin temor y así poder practicar las habilidades

de escuchar y hablar en inglés. Con referencia a las actividades después de la lectura, algunos de los alumnos reportaron que les parecía útil contestar preguntas sobre el contenido de las lecturas, y realizar ejercicios de vocabulario, gramática y crucigramas; ya que con esto reforzaban el contenido aprendido en las lecturas y corregían sus errores gramaticales. Los estudiantes mencionaron asimismo que era más fácil retener y recordar dicho aprendizaje, que las actividades eran divertidas y entretenidas, los hacían pensar, había participación activa por parte del grupo y la clase era dinámica. Otros alumnos reportaron que habían disfrutado las discusiones en clase porque contribuían con sus opiniones en temas controversiales, y reportaron que anteriormente no habían tenido este tipo de actividades; además de que también desarrollaron la habilidad auditiva al escuchar las opiniones de otros compañeros.

Por otra parte, algunos reportaron que todas las actividades hechas en

clase eran efectivas, pues les habían permitido avanzar en sus habilidades comunicativas en el inglés debido al vocabulario de las

lecturas y a sus contenidos realistas. Los estudiantes observaron cómo funciona la lengua estudiada en un determinado contexto, lo cual les ayudó para expresarse más efectivamente. Un alumno mencionó que la actividad de escribir una canción después de la lectura fue buena, porque requirió creatividad, con lo que logró un avance significativo en el aprendizaje del inglés. Otro alumno comentó que disfrutó la actividad de ordenar palabras, y uno más mencionó que la actividad que más prefirió fue la de dar presentaciones orales, ya que de esta forma aprendía a

tener más seguridad, y eso le hacía preparar más su clase y entender más la historia (ver Tabla 3)

Tabla #3: Comentarios acerca de las actividades en clase y el curso en general.

Comentarios positivos	# menciones	Críticas y sugerencias	# menciones
1. Me gustaron los debates	5	1. No se incluyeron todas las actividades del libro	2
2. Actividades después de las lecturas (preguntas, ejercicios de vocabulario, crucigramas)	4	2. Me gustaron más actividades del libro, lecturas eran aburridas	1
3. Me gustaron las discusiones en clase	4		
4. Todas las actividades fueron buenas	2		
5. Me gustó escribir una canción	1		
6. Me gustó ordenar palabras	1		
7. Dar clase	1		
Total Menciones	18	Total Menciones	3

4.3 Lecturas favoritas de los estudiantes

En términos generales, los alumnos reportaron que sus textos favoritos fueron los que abordaban temas de suspenso, horror y drama. Además, los estudiantes prefirieron las historias cortas y de tramas realistas. La mayoría mencionó el cuento *The Cask of Amontillado* como su lectura favorita, el cual, si bien es de contenido complicado, les pareció

interesante porque la historia les ayudaba a desarrollar su imaginación, y les permitió ver los diferentes escenarios en que se desenvuelve la obra, lo que les ayuda a desarrollar su habilidad de pensamiento para poder expresarse en inglés más auténtica y efectivamente. En el caso del cuento arriba mencionado, la grabación que escucharon en clase ayudó a los estudiantes a entender con más claridad la obra.

La historia *Priscilla and the Wimps* también resultó interesante para los alumnos, quienes reportaron que les gustaban las historias divertidas y cortas, además de que el contenido no era muy difícil de comprender.

Priscilla and the Wimps ayudó a los estudiantes en el desarrollo de la lengua estudiada; pues aprendieron más vocabulario de contextos acorde a su edad, ya que la trama se desenvuelve en una escuela preparatoria en donde una pandilla gobierna la escuela y el personaje central soluciona este problema. Los alumnos se interesaron por el cuento arriba

mencionado porque contiene vocabulario de uso común entre los jóvenes, lo cual despertó su interés, además de que les causó sorpresa debido a que el personaje principal - una jovencita- fue quien puso en su lugar al líder de la pandilla. La lectura en cuestión motivó a los estudiantes a discutir animadamente en clase y, al mismo tiempo, practicar el idioma inglés de una forma significativa para ellos.

Por otra parte, otros alumnos contestaron que su lectura favorita en el curso fue: *Where Have All the Flowers Gone* y *From the Diary of Anne Frank*. Los estudiantes afirmaron que les interesaban temas de actualidad, ya que los hacían reflexionar y emitir sus puntos de vista

acerca de temas relevantes en sus vidas. Los estudiantes compararon las lecturas con sucesos que ocurren en la actualidad, tales como la guerra contra Irak. Asimismo, a los estudiantes les interesó discutir sobre temas políticos, pues éstos son interesantes, realistas y significativos, además de que los hacen pensar de manera crítica y reflexiva, al igual que expresar sus puntos de vista y opiniones fundamentadas; el contenido de los temas permitió la producción del inglés de manera efectiva. Sólo un participante mencionó que el cuento *Rules of the Game* le pareció entretenido.

La lectura *Future Tense* no recibió ninguna mención por parte de los alumnos participantes, probablemente porque el contenido no fue muy realista ni significativo para ellos (ver Tabla 4).

Tabla # 4: Lecturas favoritas.

Lectura	# menciones
1. The Cask of Amontillado	8
2. Priscilla and the Wimps	7
3. Where Have All the Flowers Gone? y From the Diary of Anne Frank	5
4. Rules of the Games	1
5 Future Tense	0

4.4 Cuestionario sobre aprendizaje y desarrollo de habilidades

Con referencia a las habilidades del lenguaje y el proceso de aprendizaje, la mayoría de alumnos afirmaron que incrementaron su vocabulario y mejoraron sus estructuras gramaticales debido a las lecturas. Tales alumnos comentaron que su vocabulario en la segunda

lengua se incrementó, ya que comprendieron su función en un contexto auténtico, y la forma en que opera la lengua en situaciones específicas. Los estudiantes afirmaron asimismo que, si bien consideraban que sus niveles de inglés eran buenos, los textos leídos les brindaron los contextos necesarios para incrementar su vocabulario y mejorar sus habilidades comunicativas. Asimismo, otros estudiantes observaron que sus habilidades de lectura habían mejorado, pues desarrollaron la habilidad de comprender el significado de frases y palabras nuevas a través del análisis del contexto en el que eran usadas. A este fin contribuyeron los ejercicios después de la lectura, los cuales les ayudaron a reforzar y retener el contenido de las obras.

Hubo otros alumnos que mencionaron haber mejorado su pronunciación y fluidez en inglés a través de las presentaciones orales realizadas en clase; además de haber mejorado sus habilidades

comunicativas en la clase de inglés. Tales alumnos observaron asimismo que la de inglés fue la única clase en que se les invitaba a expresar sus opiniones, a diferencia de la mayoría de los otros cursos, en los que se aceptaba sólo una respuesta como correcta.

Por otro lado, otros alumnos reportaron haber mejorado su capacidad crítica y sus habilidades de escritura. Éstos últimos reportaron que tenían más ideas para escribir una vez que la discusión sobre la lectura había terminado; y optaban más por la escritura, ya que no eran tan extrovertidos como sus demás compañeros, quienes prefirieron las discusiones en clase. Esto los llevo a descifrar el mensaje del autor a

través del análisis de la obra, teniendo en cuenta su capacidad de análisis.

Respecto a las sugerencias expresadas por los alumnos, uno de ellos sugirió que se deberían incluir más lecturas al programa para practicar más las habilidades de lectura, escritura y relectura.

Tabla #5: Aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas.

Comentarios	No. de menciones
1. Mejoré mis estructuras gramaticales y vocabulario debido a las lecturas.	6
2. Mejoré mis habilidades de lectura.	5
3. Aprendí pronunciación.	2
4. Mis habilidades comunicativas han mejorado.	2
5. Mejoré mi capacidad crítica.	2
6. Mejoré mis habilidades de escritura.	2
7. Aprendí a descifrar el mensaje del autor a través de su obra.	1
8. Necesitamos practicar más las habilidades de lectura, escritura y relectura.	1

4.5 Papel del maestro

La mayoría de los alumnos opinaron que la metodología del maestro había sido muy buena porque no se perdía mucho tiempo en actividades, por lo que sólo se empleaba el tiempo necesario para llevarlas a cabo. También consideraron importante que la metodología no era aburrida y que el maestro siempre estaba disponible para aclarar cualquier duda. Cabe mencionar que la función del maestro era la de moderador y facilitador del aprendizaje, por lo que se requería un buen ambiente en el

salón de clase, sobre lo cual algunos alumnos consideraron que la metodología del maestro había sido entretenida. Considero que esto fue debido a que existió una constante comunicación entre maestro y alumno para realizar las actividades. Los estudiantes mencionaron que el maestro los comprendía, puesto que no les encargaba "demasiado trabajo," ya que la misma metodología requería que trabajaran constantemente en el salón de clase, por lo que sólo se asignaba como trabajo en casa leer, preparar clase y tareas escritas, tales como ensayos, entre otros.

Además de lo arriba mencionado, otros alumnos consideraron que la metodología fue excelente, pues les pareció interesante y divertida.

Algunas actividades que consideraron divertidas fueron los juegos que los mismos alumnos preparaban después de haber presentado una lectura, en donde los alumnos que lograban responder correctamente la actividad, recibirían un pequeño premio.

También, los estudiantes señalaron que la metodología fue efectiva y útil porque consideraron que la forma de trabajar por parte del maestro fue profesional, hubo mucha comunicación entre él y los alumnos, por lo que el maestro entendía sus necesidades académicas. Asimismo, siempre existió un trato respetuoso hacia los alumnos. Por tal motivo, los estudiantes reportaron que el maestro se interesaba por su aprendizaje y que se esforzaba por que éste fuera óptimo. Los participantes también reconocieron que el maestro mostró flexibilidad en las fechas de entrega de tareas y actividades en algunos casos en que esto se requirió. En tales casos, los estudiantes tuvieron la confianza para comunicárselo al

maestro y establecer acuerdos. Esto pudo haber incrementado el interés por parte de los alumnos en participar activamente en el aula y realizar las presentaciones de las lecturas asignadas con mayor calidad.

Otros alumnos reportaron que la clase había sido amena debido a las actividades realizadas en clase y por equipo (refiriéndose a las presentaciones) porque esto les permitió lograr más unión como equipo, con el fin de establecer acuerdos para organizar sus presentaciones y planear las actividades a realizar después de las presentaciones.

Por último, un estudiante sugirió que el maestro debía hacer las clases más entretenidas, y sugería también al maestro que incluyera más ejercicios de comprensión auditiva y redacción (ver Tabla 6).

Tabla #6: Papel del maestro.

Comentario	# de menciones
1. La metodología empleada por el maestro fue muy buena	8
2. La metodología fue excelente	4
3. Había interacción entre maestro y alumno	3
4. La metodología fue efectiva y útil	2
5. El maestro se interesó en nuestro aprendizaje	2
6. Clase amena	1
7. Clase debería ser más entretenida	1

4.6 Participación en clase

Con respecto a la participación en clase, la mayoría de los alumnos reportaron que su desempeño había sido bueno, especialmente en las discusiones, en las cuales se evaluaba su participación y conocimientos,

ya que lo que más se enfatiza en la clase de inglés es desarrollar sus habilidades comunicativas. Obviamente, la participación activa por parte del alumno es de suma importancia para lograr este objetivo. Tales discusiones los llevaron a que mejorar su fluidez en inglés. Además, los estudiantes reportaron que la disponibilidad por parte del maestro los ayudó a avanzar y adquirir un mejor nivel de inglés, ya que siempre estaba dispuesto a resolver sus dudas. De modo similar, los alumnos reportaron que la clase les parecía interesante, dinámica y divertida, pues las actividades realizadas los llevaron a adquirir más vocabulario. Esto dio como resultado que los alumnos tuvieran una actitud más abierta y adquirieron mayor confianza al momento de estar hablando en frente de sus compañeros.

Otros dos alumnos afirmaron que su participación en clase no había sido suficiente, ya que no lograron involucrarse por completo en las

actividades y discusiones de grupo; esto, en parte, debido a su personalidad, ya que se consideran introvertidos, y en ocasiones prefieren trabajar más individualmente. También reportaron que, aunque su participación no había sido excelente, ellos habían hecho su mejor esfuerzo por incorporarse por completo a las actividades de clase y dinámicas de grupo. Cabe mencionar que en la materia de inglés requiere que el alumno desarrolle sus habilidades comunicativas así como la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, es de suma importancia para lograr un buen avance en el desarrollo de la lengua extranjera.

Por otra parte, un alumno reportó haber participado mucho en la clase por lo que su fluidez en el habla mejoró considerablemente. Esto debido a que siempre estaba dispuesto a participar en las actividades individuales y dinámicas de grupo (ver tabla 7).

Tabla # 7 Participación en clase.

Comentarios	# de menciones
1. Mi participación fue buena	9
2. Participé mucho en la clase de inglés	6
3. La participación me llevó a adquirir mayor fluidez en inglés.	3
4. Mi participación en clase no fue excelente	2
5. Aprendí mucho debido a mi participación en clase.	1

4.7 Comparación de las evaluaciones de participación en clase.

Al final del mes de febrero pedí a los estudiantes del grupo participante en el estudio que evaluaran su participación en clase, tomando en cuenta los criterios indicados en la forma que se les

proporcionó (ver Anexo C). Los criterios incluidos en esta forma se refieren a la asistencia, puntualidad, lectura previa a la clase, uso del diccionario, poner atención en clase, participación en discusiones y responder preguntas con el fin de obtener respuestas lo más auténtica que fuera posible. Se indicó a los participantes que el propósito de llenar esta forma era practicar una reflexión con el fin de adquirir conciencia acerca del papel que los alumnos deben desempeñar para alcanzar las metas de aprendizaje planteadas en el curso.

Asimismo, se indicó a los participantes que la calificación que se auto-designaran no tendría un efecto sobre la calificación en el curso. Al finalizar estas calificaciones, se obtuvo un promedio general del grupo de 87 (ochenta y siete), el cual fue muy similar al promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes al final del módulo. Sin embargo, se observó que en algunos casos, los estudiantes se asignaron calificaciones significativamente inferiores que la que el maestro les había asignado en los mismos aspectos a las que eventualmente obtuvieron en el curso. Esto probablemente indica una falta de confianza o una baja auto-estima por parte de estos alumnos evaluados.

Por otro lado, el maestro percibió en algunos alumnos una participación de menos calidad que la que ellos se reconocían así mismos. La calificación que se auto-designaron estuvo muy por encima de una calificación real para ellos ya que su participación en clase no fue

muy satisfactoria; les faltó cumplir con participación, actividades individuales y de equipo así como dinámicas de grupo.

De modo similar, hubo también estudiantes que aparentemente no estuvieron dispuestos a hacer un ejercicio de auto-crítica, pues en estos casos la calificación asignada por el maestro en el rubro de participación fue ligeramente inferior a la que ellos mismos se asignaron.

Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, hubo un alto grado de correspondencia entre las calificaciones auto-asignadas y las que fueron otorgadas por el maestro en el mismo aspecto (ver Tabla 8).

Tabla #8 Comparación de calificaciones de participación en clase.

Alumno	Auto- asignad a	Asignada por el maestro
1. Pedro *	97.5	100
2. Lidia	85	75
3. Raymundo	92.5	75
4. Homero	92	95
5. Roger	85	85
6. Concepción	77.5	75
7. Roberto	90	85
8. Diego	100	100
9. Hugo	85	88
10. Hernán	90	90
11. Rebeca	82.5	88
12. Cornia	82.5	70
13. Marcelo	100	85
14. Gabino	95	88
15. Chris	75	100
16. Tina	95	90
17. Jessenia	87.5	100
18. Karla	95	90
19. Dora	75	100

* Se utilizaron pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

4.8. Evaluación por los alumnos de sus presentaciones orales

Los alumnos realizaron presentaciones orales en equipos basadas en las lecturas asignadas. Estas presentaciones sirvieron como introducción a cada lectura. Posteriormente, los alumnos leyeron individualmente;

esto les sirve como antecedentes para comprender mejor la lectura.

Al principio del módulo (febrero del 2003), expliqué a mis alumnos la manera en que podían evaluar su desempeño en las presentaciones orales; aparentemente sorprendidos – por la no tradicional manera de evaluar- mostraron una buena disposición participar. Lo anterior representó una nueva experiencia en su proceso de aprendizaje ya que la

autoevaluación los conllevaría a la crítica y reflexión sobre su papel como estudiantes.

Posteriormente, entregué a los alumnos una forma de autoevaluación con el fin de que los miembros de cada equipo la llenaran individualmente después de su presentación, considerando su propio desempeño durante la presentación grupal. La hoja de autoevaluación se refirió a aspectos tales como: síntesis, planeación y ejecución de la presentación (ver Anexo). Además, expliqué a los alumnos que el objetivo de la autoevaluación fue adquirir conciencia sobre su papel como estudiantes, por lo que la calificación que se asignaran no sería la definitiva del curso. De este modo, logré persuadirlos para que se evaluaran con honestidad y seriedad.

El promedio de las calificaciones que los alumnos se asignaron en sus presentaciones orales fue 90. De modo similar, el promedio de las

calificaciones asignadas por el maestro en este mismo aspecto fue 89.

Esta similitud probablemente es atribuible a que los criterios de evaluación fueron establecidos con anterioridad, por lo que los alumnos pudieron preparar sus presentaciones teniendo en consideración estos criterios. Por otro lado, observé que los alumnos que se asignaron calificaciones inferiores al promedio fueron los más introvertidos de la clase. Lo anterior probablemente se relaciona con el hecho de que los criterios de evaluación incluidos en la hoja de autoevaluación hacían especial énfasis en la comunicación y el desenvolvimiento oral. En general, se pudo apreciar que los criterios enlistados en la hoja de

evaluación sirvieron de guía para que los alumnos realizaran presentaciones más dinámicas, interesantes y bien organizadas.

Si bien hubo algunos alumnos que, según la apreciación de maestro-investigador, no tuvieron la honestidad suficiente para reconocer las limitaciones de su desempeño; la mayoría de los alumnos aprendieron a ser más críticos y reflexivos acerca de su desempeño en el aula. En la tabla 9 se comparan las calificaciones asignada por los alumnos con las otorgadas por el maestro.

Tabla 9 Comparación de calificaciones sobre presentaciones orales.

Alumno	Calificación autoasignada	Calificación asignada por el maestro
1. Gabriel	97	90
2. Roger	97	100
3. Rubén	97	100
4. Manuel	97	85
5. Darío	97	95
6. Homero	95.5	95
7. Blanca	94	85
8. Karla	94	90
9. Hilario	92.5	90
10. Alma	91	85
11. Tania	91	93
12. Lupita	89.5	85
13. Hugo	88	80
14. Raymundo	85	85
15. Lidia	85	95
16. César	83.5	85
17. Marcela	80.5	80
18. José	80.5	85
19. Alicia	76	88

* Se utilizaron pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Capítulo 5 Discusión

En este capítulo analizaré y discutiré los resultados más importantes de esta investigación, utilizando como marco la teoría sobre evaluación auténtica propuesta por O'Malley. Enseguida revisaré las implicaciones que pueden derivarse de ella para maestros-investigadores. Finalmente, sugeriré algunas ideas para posibles investigaciones futuras.

5.1. Beneficios de la evaluación auténtica en un curso de Inglés comunicativo.

El uso de medios de evaluación auténtica ayudó a los alumnos de Inglés Comunicativo a desarrollar una mejor actitud hacia su proceso de aprendizaje. Los alumnos lograron integrarse a un proceso de evaluación auténtica dando como resultado una actitud conciente y honesta al momento de asignarse una calificación. Además, se observó que los alumnos gradualmente fueron más críticos y reflexivos; logrando con ello construir respuestas más elaboradas como parte de su desempeño académico. En general, se observó que los alumnos fueron más creativos que si hubieran seguido parámetros de la evaluación tradicional, la cual excluye al alumno en la toma de decisiones.

Por otro lado, pude observar en las formas de evaluación auténtica utilizadas, que los alumnos tomaron más seriamente su papel en el salón de clases. Esto debido a que fueron integrados en el proceso de autoevaluación, así como en la metodología de la clase, ya que se

establecieron acuerdos al principio del módulo. Por consiguiente, su actitud hacia la clase de inglés fue más positiva porque en semestres anteriores no se incorporaba al alumno en la toma de decisiones, por lo que resultaba ser una metodología carente de criticidad y reflexión sobre su desempeño.

La evaluación auténtica aplicada al curso de Inglés Comunicativo logró integrar más la participación del grupo. Anteriormente, los alumnos – por el hecho de que tenían un dominio aceptable de la lengua oral- no consideraban al curso como parte central de su formación, por lo que le restaban seriedad. De modo similar, al inicio del curso se observó que los alumnos prestaban poca atención a las actividades que requerían una construcción crítica y reflexiva sobre su desempeño académico. En suma, el uso de la evaluación auténtica en el curso de inglés hizo que los alumnos fueran más concientes sobre su quehacer académico en un contexto y realidad determinada.

5.2. Principales objetivos del curso de Inglés Comunicativo

Evidentemente, el objetivo central de un curso de inglés comunicativo es desarrollar las habilidades de hablar, entender, leer y escribir correctamente en esa lengua. En el caso particular del curso estudiado, se partió de la premisa de que el contexto ideal para alcanzar estas habilidades es a través de la lectura análisis y discusión de textos literarios. Lo anterior, me llevó a rediseñar el programa con el objetivo de incrementar la efectividad del segundo idioma por medio de contextos auténticos presentados en cada lectura.

Con este enfoque se espera que por medio de la interpretación de la lectura, el alumno sea capaz de desarrollar sus capacidades críticas y reflexivas; y con ello la práctica efectiva del segundo idioma.

5.3. Evaluación auténtica de los objetivos de Inglés Comunicativo

Los objetivos del curso de Inglés Comunicativo fueron evaluados por los propios estudiantes junto con el maestro. Se pudo observar que, después de haber discutido los puntos importantes en el programa de estudio al principio de semestre, los alumnos lograron ser más conscientes de su aprendizaje ya que se tomaron en cuenta sus sugerencias en la toma de decisiones. Por otra parte, debido a que el enfoque del curso fue el de interpretar textos literarios para producir la segunda lengua de manera efectiva y auténtica, se observó que los alumnos tomaron más seriamente su desempeño para estudiar esta materia que en semestres anteriores. Lo anterior también tuvo

que ver con el hecho de que el nuevo curso incorporó textos literarios apropiados a la edad e intereses de los alumnos lo que no ocurría en semestres anteriores.

5.4. La evaluación auténtica en el curso de Inglés Comunicativo

La actitud de los alumnos hacia a la evaluación auténtica fue positiva, al mostrar un mayor interés por participar en las actividades programadas. Se pudo observar que tomaron más seriamente las tareas del curso. En general, la mayoría de los alumnos leyó con anticipación los textos que se discutirían en clase.

A través de las autoevaluaciones hechas la mayoría de los alumnos consideraron que su expresión oral y escrita en inglés había mejorado significativamente. A esto contribuyó el hecho de que durante el curso los alumnos tuvieron libertad para desarrollar las actividades asociadas con sus presentaciones orales que ellos mismos seleccionaron de acuerdo a sus preferencias. Además, la variedad de actividades de composición creativa incluidas en el curso contribuyó también a este logro.

Finalmente, los alumnos consideraron que el esfuerzo de seleccionar las muestras de su trabajo para conformar su portafolio de evaluación los obligó a prestar más atención a la calidad de sus trabajos y ser más autocríticos

5.5. Ventajas y desventajas de la evaluación auténtica en un curso de Inglés Comunicativo

Se pudo observar que uno de los obstáculos de la evaluación auténtica

en el curso fue el factor tiempo. Las autoridades escolares regularmente tienen establecido un periodo de tiempo para que los maestros entreguen sus minutas. Por lo anterior, el maestro-investigador con frecuencia tuvo dificultades para cumplir puntualmente con este requerimiento. Esto fue debido a que la evaluación auténtica requiere de una revisión detallada del trabajo desempeñado por cada alumno, considerando diversos aspectos cualitativos del mismo.

Por otra parte, se pudo observar que los alumnos respondieron favorablemente a la evaluación auténtica ya que los incorporó en la toma de decisiones y los llevó a reflexionar sobre su propio desempeño académico.

En general, la evaluación auténtica promovió, a través de la reflexión diaria, a que el alumno adquiriera más madurez sobre su quehacer académico, iniciándolo en el camino del autoaprendizaje, de ser más independiente y de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; considero que esto fue el beneficio más importante de la evaluación auténtica, ya que los alumnos mostraron mayor interés sobre las lecturas y actividades y, a través de la evaluación auténtica, se pudo observar que el nivel de inglés de los alumnos mejoró considerablemente.

5.6. Implicaciones para la enseñanza.

La evaluación auténtica es una buena opción para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Es importante que los docentes ayuden a los alumnos a tomar conciencia acerca de su papel en el trabajo académico; por consiguiente, se requiere que los maestros establezcan un trato horizontal

con sus alumnos así como una buena comunicación con el fin de detectar sus necesidades académicas.

De igual modo, es primordial señalar que si el maestro quiere que sus alumnos sean críticos y reflexivos y adquieran un aprendizaje significativo, tiene que estar siempre dispuesto a explorar nuevas formas de evaluación auténtica. Con este tipo de evaluación, el maestro llega a conocer realmente las necesidades académicas de los alumnos, por el hecho de que los alumnos participan responsablemente en este proceso.

5.7. Implicaciones para investigaciones futuras

Después de analizar los resultados del estudio que se reporta, se sugiere investigar el grado en que los resultados obtenidos serían similares o distintos si se aplicaran en los cursos de Inglés Comunicativo de las preparatorias tradicionales; los cuales se diferencian del curso estudiado por el hecho de que los alumnos de los programas tradicionales típicamente tienen un nivel muy limitado de la lengua estudiada; además de que los grupos son considerablemente más numerosos en estas escuelas que en la preparatoria bilingüe. Además, sería interesante investigar qué adaptaciones serían necesarias para que los medios de evaluación auténticas utilizados en el curso estudiado fueran igualmente efectivos en las preparatorias tradicionales. Finalmente, sería de gran utilidad explorar otros medios de evaluación auténtica, y considerar su posible utilidad en cursos de inglés comunicativos a diferentes niveles.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

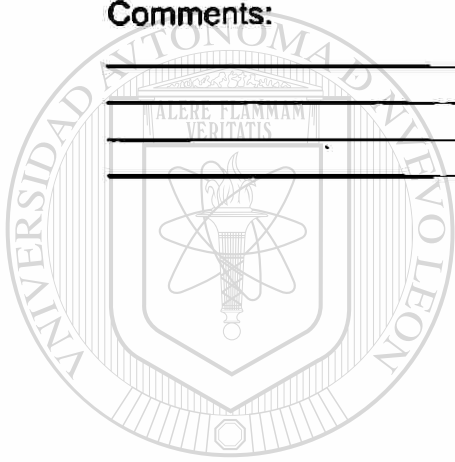
Anexo A

Group Assessment of Oral Presentations

Presenters _____
_____ **Date:** _____ **Total Score:** _____

Title of Presentation: _____ **Duration** _____ **minutes**
Summary of Presentation:

Comments:



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Fair	Poor
1. Presenters spoke loudly.					
2. Presenters demonstrated knowledge of the topic.					
3. Presenters made intelligent use of visual aids.					
4. Presenters engaged audience in discussion topics.					
5. Presenters arrived on time.					
6. Presenters spoke, not reread (proceeded from general to specific details).					
7. Presenters are dynamic, energize audience.					
8. Presenters are succinct and direct, don't ramble.					
9. Presenters explained all main points					
10. Presenters ensured that everyone in the audience paid attention.					

How to score:

Excellent= 100 Very Good= 85 Good=70 Fair=55 Poor=0

Anexo B

Self-assessment of academic performance

1. Considering your role in class, answer the following questions that will assess your performance in class. You will need to reflect and critique the manner you participated in the class activities when you give your own response to every question.

1. What were your experiences building up this portfolio? Was it worth it? Explain why.

2. According to your criteria, what were the most meaningful class activities? Why?

3. What were the reading selections that you liked the most? State reasons why.

4. Which language skills do you think that you improved? How did you improve them?

5. How do you assess the teacher's methodology and knowledge about the subject? Explain.

6. How do you assess your participation in all the class activities? Explain.

7. Do you think that with the reading strategies, did your English production improved significantly? Explain.

8. Do you have any other additional comment?

Anexo C

Self- assesment for class participation

Name: _____ Month _____ Total score _____

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Fair	Poor
1. Student attended to class regularly and arrived on time.					
2. Student read the texts and completed the exercises assigned carefully and thoroughly prior to coming to class.					
3. Student used a dictionary to check the meaning of unfamiliar words found in reading texts assigned.					
4. Student listened to classmates' and teacher's comments/ presentations actively					
5. Students contributed to class discussions with comments and/or questions.					
6. Student volunteered to answer questions posed by teacher and helped classmates clarify doubts.					®

How to score:

Excellent= 100 Very Good= 85 Good=70 Fair=55 Poor=0

Bibliografía

Allright, R. (1998). *Autonomy and Individualization in the Whole Class Instruction*. In Brooks, A. & Grundy, P., (Eds.), p35-44. British Council.

Blanche, P. (1990). *Using Standardized Achievement and Oral Proficiency Tests For Self-assessment Purposes: The DLIFLC Study*. p202-229.

Collie, J., et al. (1992), *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge University Press, New York, USA:

Delinger, D. 1993. Portfolios: A Personal History. In M.A. Smith and M. Ylvisikes, eds., *Teachers' Voices: Portfolios in the Classroom*, 11-24. Berkeley, Calif.: National Writing Project.

Fodor, J. (1993). *The Modularity of the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hanock, C.R. (1994). *Teaching, Testing, and Assessing: Making the Connection*. Northeast Conference Reports. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Heilenman, K.L. (1990). *Self-assessment of Second Language Ability: The Role of Response Effects*. "Language Testing," 7, p174-201.

Herman, J.L. y L. Winters. 1994. Portfolio Research: A Slim Collection. *Educational Leadership* 52 (2): 48-55.

National Education Association (NEA). 1993. *Student Portfolios*. West Haven, Conn.: NEA Professional Library.

Oller, J. W. Jr. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.

O'Malley, J.M., y L. Valdez-Pierce. 1996. *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. USA: Addison-Wesley.

Pauson, F.L., P.R. Paulson, y C.A. Meyer. 1991. *Educational Leadership* 48(5): 60-63.

Paulson, F.L., y P.R. Paulson. 1992. The Varieties of Self-Reflection. In *Portfolio News*. 4(1): 110-13.

Pemberton, R. et al. (Eds.) 1996. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Rubin, J. & I. Thompson. 1994. *How to Be a More Successful Language Learner*. USA: Heinle and Heinle.

150326

Scharle, A. & A. Szabo. 2001. *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: CUP.

Spolsky, B. (1992). *Diagnostic Testing Revisited*. In Shohamy, E., & Walton, R. A., (Eds.), *Language Assessment and Feedback: Testing and Other Strategies*. (p29-39). National Foreign Language Center. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.

Sternberg, R. (Ed.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Tierney, R.J., M.A. Carter, and L.E. Desai. 1991. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, Mass.: Christopher Gordon.

Valencia, S. 1990. A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. In *The Reading Teacher*. 43(4): 338-340.

Wiggings, G. (1994). *Toward More Authentic Assessment of Language Performances*. In Hancock, C. R. (Ed.), *Teaching, Testing, and Assessment: Making the Connection*. Northeast conference reports. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Wolf, D. 1989. Portfolio Assessment: Sampling Student Work. In *Educational Leadership*. 46(7): 35-39.

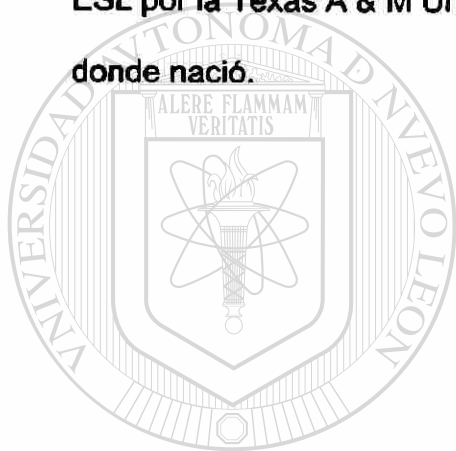
Yap, K. O. (1993). *Integrating Assessment with Instruction in ABE/ESL Programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ED 359 210).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Datos Biográficos del Autor

Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez nació en Monterrey, Nuevo León, México en junio 10 de 1972; es maestro de Inglés Comunicativo en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe, ha impartido los cursos de Géneros Literarios y Literatura Americana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo el grado Master of Education in ESL por la Texas A & M University Kingsville. Actualmente reside en la ciudad donde nació.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

