

Capítulo 10

Evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras con fines académicos

Analy García

analygarcia1@gmail.com

Carlos Javier Raffo

Facultad de Lenguas, UNC - UNCo

cjraffo@hotmail.com

Resumen

La inclusión de cátedras de lectocomprensión en lenguas extranjeras en los planes de estudios de diversas carreras universitarias ha sucedido de forma vertiginosa en respuesta a las necesidades académicas de los futuros profesionales. Debido a esto, cada unidad académica ha realizado diferentes interpretaciones de los aspectos didácticos constituyentes de esta orientación. Sin embargo, los criterios tenidos en cuenta para el diseño de estas cátedras presentan un sinfín de posibilidades. En esta oportunidad, nos centraremos en el diseño y la implementación de instrumentos de evaluación para estos contextos, específicamente en la cátedra de lectocomprensión en alemán de la Universidad Nacional del Comahue y una cátedra de lectocomprensión en inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. Consideramos que comparar y reflexionar sobre lo que se ha llevado a cabo en este sentido representa una oportunidad para actualizar y optimizar estas herramientas. El propósito de este trabajo es contextualizar y caracterizar los instrumentos de evaluación implementados en cátedras de lectocomprensión de las dos facultades mencionadas. Haremos referencia a las particularidades de estos dos contextos educativos y posteriormente mencionaremos las modalidades de evaluación implementadas en ellos. Tendremos en cuenta los tipos de evaluación y la relevancia adjudicada a la evaluación sumativa en oposición a la formativa, la cantidad de instancias evaluativas, los tipos de instrumentos, los objetivos de evaluación de cada uno y la instrumentación de actividades concretas para alcanzar dichos propósitos. A partir de este trabajo descriptivo, pretendemos instar a la reflexión y al debate entre colegas sobre las evaluaciones, siempre en búsqueda de la mejora de nuestras herramientas.

Introducción

En el presente trabajo daremos cuenta de las evaluaciones implementadas en dos cátedras de lectocomprensión en lengua extranjera en dos universidades nacionales. Una

de ellas es la Universidad Nacional de Córdoba en la que la asignatura *Lectocomprensión en inglés* se dicta en la mayoría de las facultades y de manera obligatoria como un espacio curricular dentro de los planes de estudio. El otro contexto corresponde a la Universidad Nacional del Comahue, específicamente a la cátedra de *Lectocomprensión en alemán*. En este caso, se trata de una asignatura de carácter opcional para todas las facultades de la universidad y obligatoria en algunas carreras pertenecientes a la Facultad de Humanidades. Esperamos, mediante nuestra descripción y análisis, poder contribuir a un mejor entendimiento de, en primer lugar, las suposiciones teóricas que subyacen la enseñanza y el aprendizaje de la lectocomprensión en una lengua extranjera, como así también de las metodologías y los instrumentos de evaluación que se emplean en estos contextos. Consideramos que este aporte puede resultar de interés para los profesionales en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras en contextos universitarios, teniendo en cuenta que el advenimiento de las necesidades que impulsaron estos contextos de enseñanza en Argentina sucedió de manera vertiginosa y, en consecuencia, las respuestas a dichas necesidades resultaron también un tanto apresuradas en algunos de estos contextos y durante los primeros años de trabajo con esta modalidad. Por este motivo, encontramos, en contextos muy similares como los de la UNC y la UNCo en Argentina, diversas maneras de abordar el proceso de enseñanza y con ellas diversas modalidades de evaluación de la lectocomprensión de los estudiantes. Las instancias de análisis y reflexión como la que proponemos pueden resultar entonces de suma utilidad.

Marco teórico

Consideramos relevante destacar, en primer lugar, el concepto de constructo teórico subyacente al diseño y la implementación de las evaluaciones en la Facultad de Lenguas de la UNC y de la UNCo. Según Bachman y Palmer (1996), la validez del constructo se relaciona con qué tan significativas y apropiadas sean las interpretaciones que se realizan en base a los resultados de una evaluación. Se debe poder demostrar y justificar la validez de las interpretaciones realizadas, para lo cual es necesario dar cuenta de que los resultados reflejan el área de la habilidad que se pretende medir. Se define al constructo como la definición específica de una habilidad que sirve de base para una determinada evaluación y para la interpretación de sus resultados. La validez del constructo está dada por la medida en que los resultados se pueden interpretar como un indicador de la habilidad o el constructo que se desea medir.

Otro aspecto relacionado con la validez del constructo es la relación de la evaluación con las tareas que el estudiante realizará en un contexto de uso de la lengua fuera del contexto de evaluación. Según McNamara (2000), el constructo implica no sólo determinar en qué consiste el conocimiento de la lengua sino también cómo se aplicará el mencionado conocimiento en un contexto de uso real.

Teniendo en cuenta lo arriba expuesto, los fundamentos teóricos que sirven de base para las asignaturas de ambos contextos estudiados en este trabajo y, como parte integrante de una propuesta programática, también para las evaluaciones, se enmarcan en los aportes del Modelo Interactivo de Lectura (Carrell, Devine y Eskey, 1998) como así también en los de la Didáctica Contextual (Dorronzoro, 2005). Siguiendo estas líneas teóricas, a continuación haremos referencia a la conceptualización de algunos

elementos clave en este marco.

Según el modelo interactivo de lectura, el lector se concibe como un sujeto activo que construye interpretaciones mediante el uso simultáneo de su conocimiento del mundo y del texto y así construye y corrobora su comprensión. La didáctica contextual, por su parte, define a la lectura como un proceso de diálogo entre el autor y el lector, proceso que es mediado por el texto. La lectura en lengua extranjera específicamente se concibe como un proceso de construcción de sentidos que incluye al lector inserto en una determinada comunidad sociolingüística, al texto, al autor y a los propósitos de lectura. El contexto, a su vez, determinará los textos y los propósitos de lectura para el medio sociodiscursivo en el que se encuentra inserto el lector. Para la realización de estos propósitos de lectura, serán relevantes también las estrategias de lectura en tanto son herramientas conscientes para realizar tareas precisas.

Podemos coincidir en que la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje representa un impacto en el estudiante, en las prácticas de enseñanza y en la sociedad. En este sentido, Prati (2007) afirma que lo que un examen representa difiere según la percepción de cada integrante de este proceso. De este modo, para el estudiante el examen representa una *prueba* en dos sentidos, por una parte, porque se ponen a prueba sus habilidades lingüísticas ya que le permite practicar sus capacidades mediante acciones que luego realizará en el futuro, ya sea en su contexto laboral, personal o académico. Por otra parte, también constituye una prueba por dar testimonio o demostrar a los demás lo que el estudiante aprendió. Desde la perspectiva del docente, el examen se percibe como una *evaluación* ya que arroja evidencia que se utilizará en la toma de decisiones, y puede afectar la enseñanza y promover la investigación.

En línea con las implicancias que la evaluación conlleva, esta informará los resultados del proceso a la vez que servirá de retroalimentación para los programas, los materiales, los enfoques y la planificación de la enseñanza como un todo. Debido, entonces, a la relevancia que la evaluación tendrá en el proceso, es fundamental que el tipo de evaluación y los instrumentos diseñados para su fin se condigan con el constructo adoptado inicialmente. Es imprescindible que las evaluaciones diseñadas sean válidas y fiables a fin de poder contar con sus resultados como verdaderos indicadores de, en nuestro caso, la comprensión lectora en lengua extranjera de los estudiantes.

Son varios los autores que se refieren a los conceptos de validez y fiabilidad de las evaluaciones; Rico García (1999), por su parte, hace mención de tres aspectos fundamentales referidos tanto al diseño como a la administración de las evaluaciones. En primer lugar, los propósitos de la evaluación y las consecuencias de los resultados deben establecerse con claridad. En segundo lugar, las habilidades comunicativas que serán evaluadas deben estar también claramente definidas teniendo en cuenta específicamente las tareas de uso auténtico de la lengua, es decir, fuera del contexto áulico. Por último, las condiciones y los contenidos de las evaluaciones a implementar deben detallarse a conciencia. Por otra parte, cabe recalcar que el grado de validez de una evaluación se encuentra íntimamente relacionado con el establecimiento de criterios de evaluación. Una de las maneras de garantizar la validez será entonces establecer una correlación entre los criterios y los objetivos y contenidos de la asignatura; de esta manera, existe una interrelación entre la instrucción y la evaluación.

En cuanto a la fiabilidad, Bachman y Palmer (1996) la definen como la consistencia en la evaluación de una determinada habilidad o constructo. Existen ciertas posibles fuentes de error que pueden disminuir el grado de fiabilidad de una evaluación y que

deben ser tenidas en cuenta en pos de minimizar sus consecuencias en la mayor medida posible. A modo de ejemplo, podemos mencionar la utilización de claves de corrección que permitirá alcanzar fiabilidad “interevaluador y también “intraevaluador” (Pastor Villalba, 2009:9), ya que tanto diferentes docentes o el mismo docente en distintos momentos pueden llegar a la misma puntuación para un determinado examen.

En relación al tipo de evaluación, Heymo (2009) revaloriza las técnicas informales para la evaluación de la lectocomprensión. Según Alderson (2000, citado en Heymo, 2009) muchos de los procedimientos evaluativos se basan en métodos *sumativos*, aunque estos métodos pueden no ser los procedimientos más adecuados para el diagnóstico de las dificultades de la lectocomprensión ni para obtener una mejor percepción de los procesos de lectura. En referencia también a los diversos tipos de evaluación, Rico García (1999) propone una clasificación según los siguientes criterios: 1- uso; 2- contenido; 3- marco de referencia para la interpretación de los resultados; 4- método de puntuación y 5- tests específicos usados. Nos enfocaremos a continuación en el segundo criterio, el contenido. De acuerdo a este criterio, la autora clasifica los tipos de evaluación en aquellos que evalúan habilidades lingüísticas específicas (tests de micro-destrezas lingüísticas) y las denominadas habilidades globales que evalúan las macro-destrezas comunicativas.

Las evaluaciones enfocadas en las micro-destrezas lingüísticas se relacionan directamente con la evaluación del progreso según los contenidos del programa de un determinado curso; es decir, su principal objetivo será verificar el grado de progreso de los estudiantes según lo preestablecido por la propuesta programática. En este sentido, este tipo de evaluación se puede administrar las veces que resulten necesarias según las necesidades internas del curso; debe ajustarse al contenido de la instrucción y a los objetivos del curso. Los resultados obtenidos de las evaluaciones de las micro-destrezas servirán entonces para informar el desarrollo y futura continuación de las clases, brindarán información sobre el nivel de competencia de los estudiantes en diferentes usos lingüísticos y las necesidades sobre qué habilidades deben continuar desarrollándose. En cuanto a las desventajas de este tipo de evaluación, la autora menciona que no debería considerarse como un fin en sí misma sino, más bien, un medio para la adquisición de las habilidades comunicativas globales. Utilizarlas como un único criterio de evaluación resultaría en una representación poco fiel del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, ya que no implican una referencia completa de dicha habilidad. Rico García (1999) recomienda utilizarlas solamente como evaluaciones parciales y no finales, en caso de ser utilizadas como único tipo de evaluación. Asimismo, la autora considera necesario un equilibrio entre la evaluación de las micro y las macro-destrezas.

En referencia a la evaluación de las macro-destrezas comunicativas, estas tienen como objetivo evaluar efectivamente el nivel de competencia comunicativa global de los estudiantes; al respecto, consideramos relevante dejar en claro cómo se define la capacidad comunicativa. Coincidimos con la definición propuesta por Rico García (1999) quien establece que la competencia comunicativa es “[...] la unión existente entre el conocimiento de la lengua y la habilidad de poner en práctica dichos conocimientos en usos específicos” (376). Por lo tanto, este tipo de evaluación debe estar basada en evaluar la capacidad del aprendiente para realizar un acto comunicativo concreto de manera satisfactoria. De este punto se desprenden dos de las desventajas de este tipo de evaluación identificadas por la autora. En primer lugar, puede resultar difícil detectar cuáles son los usos específicos relacionados con las tareas a llevar a cabo fuera del contexto de aprendizaje y, por otra parte, no es simple identificar cuáles son las habilidades subyacentes a cada uno de estos usos específicos. En este sentido,

mientras más cercana sea la correspondencia entre los objetivos académicos y los usos auténticos de la lengua, las evaluaciones correspondientes a ambos tipos de destrezas presentarán mayores coincidencias. Finalmente, en lo que respecta al diseño de las tareas a incluir en las evaluaciones globales, se debe tener presente que éstas no deben ser simplemente una suma de contenidos lingüísticos interrelacionados. Para concluir este apartado, podemos destacar lo recalado por Rico García (1999) cuando afirma que las pruebas de evaluación de las micro-destrezas lingüísticas deberían utilizarse como pruebas de diagnóstico y parciales, mientras que las de las macro-destrezas comunicativas pueden realizarse como un medio para evaluar el nivel de competencia lingüística global de nuestros estudiantes, con la necesidad de realizar una combinación entre ambos tipos de evaluación siempre teniendo presentes los objetivos del curso y el contenido de la instrucción.

Contextos

A continuación detallaremos los dos contextos de aplicación de las evaluaciones analizadas. La materia *Lectura bibliográfica, humanística y técnica en alemán* se dicta dentro del marco de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue) con una modalidad anual de 168 hs. distribuidas en 6 horas reloj semanales. Para los estudiantes de las carreras de Filosofía e Historia, es de carácter obligatorio; sin embargo, el resto de los estudiantes pueden cursarla como alumnos vocacionales. En tal caso, la Facultad de Lenguas les extiende una certificación de asistencia y aprobación. Esta diversidad de destinatarios redundante en una visible heterogeneidad en áreas de conocimiento, lo que, por un lado, enriquece la clase por la multiplicidad de opiniones y, por otro lado, demanda un trabajo de motivación por parte de los docentes para que los estudiantes se sientan atraídos por la orientación de la cátedra. Para dar respuesta a esta diversidad de intereses, la cátedra ha optado por dividir el tratamiento de los temas de la siguiente manera: durante las clases presenciales a las que asiste todo el estudiantado, se trabaja con un material unificado y, durante el segundo cuatrimestre, se trabaja también por medio de una plataforma virtual con equipos de trabajo de la misma orientación académica con el objetivo de leer textos específicos de cada área; de esta forma, los estudiantes cuentan con la motivación de trabajar textos de su especialidad.

Para llevar a cabo el cursado, no se requieren conocimientos previos de la lengua extranjera; igualmente contamos en algunos casos con estudiantes que traen consigo conocimientos de otros cursos de alemán. Con respecto a las características de los textos trabajados en clase, se cuenta con una selección de textos auténticos pertenecientes a diversos géneros tales como noticias, abstracts, y artículos de investigación, entre otros. La secuenciación de los textos se lleva a cabo teniendo en cuenta las dificultades representadas por cada uno de los géneros abordados. Por otra parte, se cuenta con la colaboración de colegas docentes del área disciplinar. Consideramos que los géneros discursivos mencionados están al alcance de los estudiantes y pueden ser consultados como referencias secundarias en su ámbito académico.

Por otra parte, la materia *Lectocomprensión en inglés* se encuadra dentro de las carreras ofrecidas en la Universidad Nacional de Córdoba. Cabe mencionar que cada facultad ofrece, en dicha materia, la orientación del área, es decir, la materia de lectocomprensión se orienta a cada área del conocimiento y es de carácter obligatorio en la mayoría de las unidades académicas. Para el presente trabajo, tomaremos como referencia la Facultad de

Odontología. A diferencia de la cátedra de alemán que hemos descrito anteriormente, en la cátedra de inglés, contamos con una mayor homogeneidad en el área de conocimiento, con algunas diferencias de contenido que se deben a que asisten tanto estudiantes de los primeros años de odontología como así también de los años superiores. Con respecto al conocimiento de la lengua extranjera, existe una diversidad notoria ya que contamos con estudiantes que pueden recuperar el conocimiento adquirido en sus estudios secundarios, otros que han perfeccionado su lengua extranjera en instituciones privadas, como así también algunos que no tienen ningún conocimiento previo del inglés. El cursado de la materia de lectocomprensión en inglés en la Facultad de Odontología es semestral con una carga horaria total de 75 hs., distribuidas semanalmente con una regularidad de 3 horas. Al igual que en la cátedra de alemán, se trabajan textos auténticos aunque, en este caso, se trata de textos exclusivamente de la especialidad sobre temáticas referidas a los contenidos que los estudiantes abordan en otros espacios curriculares durante su carrera. Los géneros discursivos seleccionados para las guías de trabajo y también para las evaluaciones son géneros que circulan en la comunidad sociodiscursiva de los estudiantes y comunes a su futura área de ejercicio profesional. De manera similar al caso de la Universidad del Comahue, los géneros son abordados gradualmente iniciando con aquellos que representan menores requerimientos para su comprensión hacia los más complejos. En esta línea, se inicia con aquellos géneros cuya secuencia textual predominante es la descriptiva, luego se presentan los narrativos y finalmente los argumentativos (Adelstein y Kuguel, 2004). En la mayor parte de las unidades académicas en las que se dicta la materia, se cuenta con un único nivel de inglés, por lo que, en estos casos, los géneros argumentativos no suelen trabajarse en detalle. Sin embargo, en otros casos, como por ejemplo en la Facultad de Ciencias Médicas, específicamente en la carrera de medicina, se dictan tres niveles correlativos de lectocomprensión en inglés; en este caso, se cuenta con más tiempo para el trabajo con los géneros mencionados en mayor detalle.

Modalidad de evaluación

En la cátedra de lectocomprensión en alemán, la evaluación se divide en tres grandes tipos: fichas de consolidación, evaluación parcial y trabajo de especialidad. En primer lugar, los estudiantes realizan seis fichas de consolidación durante el año. Éstas tienen una modalidad áulica y están compuestas por tareas que apuntan, en un menor grado, a la lectocomprensión y, en un mayor grado, a la evaluación de contenidos lingüísticos y estratégicos. En lo referente a la lectocomprensión, se evalúa una comprensión global que permita luego realizar las demás tareas. En cuanto a los contenidos lingüísticos, estos varían según el momento en que se realice la evaluación; algunos ejemplos de los mencionados contenidos son: reconocimiento de verbos modales y oraciones subordinadas; análisis de frases nominales y de formación de palabras, entre otros. En este sentido, podemos apreciar que estas fichas de consolidación se corresponden a la evaluación de las llamadas “micro-destrezas lingüísticas” según Rico García (1999). El objetivo principal de su implementación es evaluar la adquisición de los contenidos propuestos y el progreso de los estudiantes según lo establecido en el programa de la cátedra. En consecuencia, se utilizan también como instrumentos de información para la toma de decisiones y la realización de modificaciones necesarias. Finalmente, luego de la administración de las fichas, se entregan las correcciones correspondientes en clase, se discuten los resultados y se realizan las explicaciones necesarias en base a los resultados obtenidos y dudas recurrentes. Asimismo, en caso de identificar varias instancias de

resultados poco satisfactorios sobre algún tema en particular, en la clase de retroalimentación, se trabaja nuevamente sobre los mencionados temas con material extra diseñado para tal fin. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de recibir una retroalimentación áulica más detallada que la brindada por una simple calificación numérica.

El segundo tipo de evaluación implementada consiste en el examen parcial que se realiza una vez durante el cursado, en el transcurso del segundo cuatrimestre de clases. En este caso, la evaluación está compuesta por tres textos auténticos sobre diferentes temáticas sobre los cuales se solicita la resolución de tareas de lectocomprensión global, selectiva y detallada. Este tipo de evaluación se enfoca en valorar el nivel de comprensión lectora adquirido por los estudiantes en este momento del cursado. Consideramos que los contenidos lingüísticos particulares son de ayuda para la resolución de las tareas de lectocomprensión; sin embargo, teniendo en cuenta que apuntamos a la evaluación global, estos no se incluyen en esta instancia.

Como se mencionó previamente, en el segundo cuatrimestre se realiza de manera virtual un trabajo de especialidad. El mismo consiste en trabajar sobre textos auténticos seleccionados en conjunto por los estudiantes y el docente. Se trata de textos referidos a la especialidad de cada estudiante. En caso de que hubiera varios aprendientes que compartan el área de conocimiento, se forman pequeños grupos de trabajo. Los estudiantes deben trabajar con los textos seleccionados y, sobre ellos, realizan tareas de lectocomprensión global, selectiva y detallada. Asimismo, trabajan con actividades de vocabulario como también en la confección de un glosario de términos especializados sobre la base de los textos leídos.

En lo que respecta a la calificación, los tres tipos de evaluación mencionados constituyen un porcentaje de la nota final de toda la materia. Las fichas de consolidación representan un 50% de la nota final, mientras que el examen parcial y el trabajo de especialidad virtual representan un 25% cada uno. Dependiendo de la modalidad de cursado por la que hayan optado los estudiantes, algunos de ellos deben rendir un examen final. Dicho examen está compuesto por tareas de lectocomprensión y de contenidos lingüísticos.

En la cátedra de lectocomprensión en inglés, se realizan también tres tipos de evaluaciones, a saber, dos trabajos prácticos; dos evaluaciones parciales y un examen final si correspondiere. Las evaluaciones constan de tres secciones que se denominan Comprensión, Estructuras de la lengua y Vocabulario especializado. La presencia de todas o algunas secciones varía según el tipo de evaluación. El primer trabajo práctico y los dos exámenes parciales constan solamente de las dos primeras, mientras que en el segundo trabajo práctico se evalúa exclusivamente el vocabulario. Al igual que en la cátedra de alemán, los contenidos incluidos en la sección estructuras de la lengua varían según el momento de cursado en que se administra la evaluación. El examen final abarca las tres secciones mencionadas. Además, durante el cursado, se realiza la confección de un glosario de términos de la especialidad, aunque esta herramienta no forma parte de la evaluación. Podemos apreciar, en esta organización de evaluaciones, la intención de optar por un equilibrio en la evaluación de las micro y las macro-destrezas lingüísticas mencionadas por Rico García (1999).

Ejemplos de evaluaciones

A continuación, presentaremos algunos ejemplos extraídos de evaluaciones implementadas en los contextos mencionados. En primer lugar, nos referiremos a los ejemplos correspondientes a la cátedra de lectocomprensión en alemán, y luego a la de inglés.

En la siguiente ficha de consolidación, podemos observar que el estudiante debe resolver cuatro actividades; la primera evalúa la comprensión lectora global. En este punto, quisiéramos mencionar que, si bien las fichas de consolidación se enfocan mayormente en la evaluación de determinados contenidos lingüísticos, no se puede dejar de lado el hecho de que, para la realización de este tipo de actividades, resulta necesaria una lectura y comprensión del texto que será luego analizado. Las actividades dos y tres se enfocan en la evaluación de contenidos lingüísticos concretos. En particular, se hace énfasis en la identificación y el análisis de verbos modales, tipos de preguntas, caso genitivo y conectores. Por último, en la actividad número cuatro, se apunta a que el estudiante fundamente qué estrategias utilizó para arribar a la comprensión del texto. Esta última actividad se incluye partiendo de la creencia de que la adquisición y el uso de estrategias de lectura debe realizarse, en un primer momento, con la ayuda de la reflexión explícita sobre sus aplicaciones y beneficios.

FICHA CONSOLIDACIÓN N° 1

- 1) Realice una primera lectura global de los textos. Determine con sus propias palabras el tema de cada uno de ellos. No utilice más de una oración para cada tema.
- 2) Extraiga de los textos y analice: 3 ejemplos de diferentes verbos modales, 2 ejemplos de diferentes tipos de preguntas, 1 ejemplo de genitivo.
- 3) Establezca la relación lógica del conector „denn“ en el texto C. Analice la estructura de la oración.
- 4) ¿Qué estrategias utilizó para lograr la comprensión de los textos? Detalle.

A) Depression im Alter: Oma braucht Hilfe



Ist die Großmutter depressiv? Sie braucht Unterstützung von der Familie. Was können Angehörige tun, wie sollen sie sich am besten verhalten?

B) Release Preview

Neues Windows 8 steht zum Download bereit

Neue Funktionen und neue Apps: Ab sofort steht eine neue Version des Windows 8 als kostenloser Download bereit. Sie soll der letzte Zwischenschritt vor der Einführung des neuen PC-Betriebssystems sein. Zum Umstieg gibt es ein besonderes Angebot.

C) Journal

China: Milliarden-Investitionen in Brasilien

Chinas Ministerpräsident Li Keqiang beginnt seine Südamerika-Tour in Brasilien. Er kommt nicht mit leeren Händen. Mit Milliarden-Investitionen wollen die Chinesen die Infrastruktur von Brasilien modernisieren. Brasilien kann Geld gut brauchen. Denn das Land steckt in einer tiefen Krise.

D) Praxisnaher Bachelor: Studenten sollen enger mit Firmen zusammenarbeiten

Kooperationen zwischen Unis und Wirtschaft, Praxisphasen im Studium: Bachelor-Studenten sollen mehr Erfahrungen in Unternehmen sammeln, so beschließen die europäischen Bildungsminister.

En la segunda ficha de consolidación, contamos con seis actividades. En la primera de ellas, como en el caso anterior, el estudiante debe realizar una tarea de lectocomprensión global. Seguidamente, debe abocarse a cuatro tareas que apuntan a temas gramaticales, a saber, identificación de verbos en el texto, identificación de verbos separables e identificación e interpretación de frases nominales. Al finalizar, los estudiantes deben realizar una tarea referida a la morfología, en la cual aplicarán los conocimientos que poseen hasta el momento sobre formación de palabras en alemán.

Ficha de consolidación 2

- 1) Realice una primera lectura global del texto. Determine el tema con sus propias palabras y en una oración.
- 2) Marque los verbos en el párrafo nº 2.
- 3) Extraiga del párrafo nº 3 un ejemplo de verbo separable.
- 4) Interprete las siguientes frases nominales.
 - a. das Haushalten mit einem knappen Budget:
 - b. die Zahl der ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen:
 - c. einen Überblick über die wirtschaftliche und soziale Situation ausländischer Studenten:
- 5) Extraiga dos ejemplos de frases nominales (distintas a las de la actividad anterior) e interprételas.
- 6) Extraiga 5 sustantivos compuestos por dos sustantivos e interpréte los. Por ejemplo: Pressemitteilung = Presse + Mitteilung = comunicado de prensa.

Studium in Deutschland: besonders für Ausländer eine Herausforderung

Die Zahl der Studenten in Deutschland steigt von Jahr zu Jahr. Auch bei ausländischen Studenten ist die Bundesrepublik zunehmend beliebt. Ein Studium erfordert neben viel Organisation auch das Haushalten mit einem knappen Budget. Das ist besonders für ausländische Studenten eine Herausforderung. In einer gemeinsamen Pressemitteilung verweisen der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und das Auswärtige Amt auf die steigende Beliebtheit Deutschlands als Einwanderungsland. Deutschland liegt bei Umfragen auf dem zweiten Rang hinter den USA, vor Kanada und Australien. Dies spiegelt sich auch in den steigenden Studierendenzahlen der letzten Jahre wider. Rund 300.000 ausländische Studierende sind derzeit an deutschen Universitäten und Fachhochschulen eingeschrieben. Bis 2020 soll die Zahl der ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen bei 350.000 liegen. Das Auswärtige Amt unterstützt mit rund 7,5 Millionen Euro pro Jahr das Stipendien- und Betreuungsprogramm des DAAD. Die Wohnungssuche stellt in den meisten Fällen das größte Problem dar. In den beliebten Studentenstädten wie München oder Köln findet man günstigen Wohnraum knapp. Die Studie gibt zudem anhand von Befragungen einen Überblick über die wirtschaftliche und soziale Situation ausländischer Studenten. Demnach verfügen ledige Ausländer im Durchschnitt über ein monatlich verfügbares Einkommen in Höhe von 749 Euro, einheimische Studenten können durchschnittlich auf 864 Euro zurückgreifen. Im Vergleich zu anderen Ländern, wie den USA oder Großbritannien, sind die Lebenshaltungskosten sowie die Gebühren für das Studium in Deutschland niedriger.

A continuación, haremos referencia a actividades incluidas en un examen final en la cátedra de lectocomprensión en inglés. Cabe aclarar que el texto utilizado en el examen para las secciones de comprensión y de estructuras de la lengua no ha sido incluido en las imágenes por razones de practicidad. Se trata de un texto auténtico de 530 palabras extraído de una revista científica online.

En primer lugar, podemos observar las dos actividades que se incluyen en la sección comprensión. Se trata de un ejercicio de verdadero o falso en el que los estudiantes, además de clasificar los enunciados, deben corregir aquellos clasificados como falsos. Luego también deben contestar dos preguntas en base al contenido del texto leído.

**Examen final
Sección comprensión**

1. Indique si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F), según la información ofrecida por el texto.
 - a) En caso de ser falsos (F), corrijalos en forma completa y en español.
 - b) En ambos casos, (V y F), indique renglones de referencia. (5x5p=25p)

Enunciados	V/F	Renglones
a. El biofilm oral es un factor etiológico secundario en el inicio de la inflamación gingival y la subsiguiente destrucción de los tejidos periodontales. Corrección:		
b. La limpieza profesional se encuentra disponible sólo para una pequeña proporción de la población mundial, por lo tanto se necesitan mejoras en el abordaje del control de la placa para responder a la enfermedad dental generalizada. Corrección:		
c. Los cationes como el calcio y el hierro no están relacionados a la adhesión microbiana, la formación del biofilm y el crecimiento bacteriano. Corrección:		
d. Estudios recientes han determinado que la quelación de metal inhibe la formación de 4-hidroxinonenal citotóxico (HNE) y el inicio de eventos apoptóticos / inflamatorios. Corrección:		

2. Responda las siguientes preguntas en español y de manera completa. Indique, luego, los renglones de donde extrajo la información. (2x7.5p=15p)

- a) ¿Cuáles son las causas por las que se desestima el uso a largo plazo de preparaciones de clorhexidina?
Renglones: _____
-
- b) ¿Qué se postuló en el estudio acerca de los resultados del nuevo gel dental en la higiene oral y la salud gingival?
Renglones: _____
-

En la sección denominada estructuras de la lengua, se incluyen tres actividades. En la primera, los estudiantes deben interpretar frases sustantivas extraídas del texto leído. En segundo lugar, los estudiantes analizan las relaciones lógico-semánticas establecidas por dos conectores; asimismo, deben indicar cuáles son las ideas que cada uno de los conectores analizados relaciona. Por último, los aprendientes deben identificar en el texto el referente de cuatro determinantes.

Examen final
Sección estructuras de la lengua

3. Dé un equivalente en español de las siguientes frases. (4x4p=16p)

- a. the effectiveness of self-performed mechanical plaque removal (r.17-18)
- b. an additional beneficial effect on mitigating inflammation (r.39-40)
- c. the dental gel tested in this study (r.44-45)
- d. biofilm re-formation on the tooth surface (r.46)

4. Complete los espacios en blanco en español y en forma completa: (2x11p=22p)

a. La palabra **CONVERSELY** (r.10) establece una relación de _____ entre las ideas. (1p)
El autor de este texto lo utiliza para conectar las siguientes ideas:

Idea 1:
..... (5p)

Idea 2:
..... (5p)

b. La frase **IN ADDITION** (r.30) establece una relación de _____ entre las ideas. (1p)

El autor de este texto lo utiliza para conectar las siguientes ideas:

Idea 1:
..... (5p)

Idea 2:
..... (5p)

5. ¿Cuál es el referente de la palabra resaltada? (4x3p=12p)

	REFERENTE (en español)
a- ITS essential role (r.12)	
b- THEIR ability (r.23)	
c- THEIR ability (r.25)	
d- THIS study (r.45)	

Finalmente, las actividades correspondientes a la sección de vocabulario especializado son dos. En la primera, los estudiantes deben leer un texto y proveer el equivalente en español de algunos términos y frases resaltadas. Luego, deben leer otro texto y seleccionar, de entre tres opciones brindadas, el equivalente correcto de frases resaltadas en el texto.

Examen final
Sección vocabulario especializado

1. Lea el siguiente texto prestando atención a los términos resaltados. Dé su equivalente en español. (5x1p=5p)

Saliva and Dental Plaque - J.D. Rudony - Department of Oral Science, School of Dentistry, University of Minnesota, 17-252 Moss Tower, 515 Delaware St. SE, Minneapolis, MN, 55455, USA

Abstract
1) **Dental plaque** is being redefined as oral biofilm. Constituent species switch back and forth between sessile and planktonic phases. Saliva is the medium for planktonic suspension. Saliva serves as a medium for transporting planktonic bacteria within and between mouths. Bacteria in transit may be vulnerable to negative selection. Salivary agglutinins may prevent reattachment to surfaces. Killing by antimicrobial proteins may lead to 2) **attachment of dead cells**. 3) **Salivary proteins** form conditioning films on all 4) **oral surfaces**. This contributes to positive selection for 5) **microbial adherence**. Saliva carries chemical messengers which allow live adherent cells to sense a critical density of conspecifics. Salivary macromolecules may be catabolized, but salivary flow also may clear dietary substrates. It is useful to compare subjects whose saliva functions differently and evaluate differences in their flora.
Adapted from: <http://dx.doi.org/10.1002/ajim.10129>

Equivalentes en Español:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

2. Lea el siguiente texto y luego, elija " el equivalente correcto en español del término/frase resaltada/o. (5x1p=5p)

Endodontic Materials D. Ørstavik - NIOM - Scandinavian Institute of Dental Materials, Norway

Abstract
1) **Endodontic sealing materials** for 2) **permanent obturation of root canals** are highly variable both in chemistry and in their additives. Conventional materials are based on zinc oxide-eugenol, resin-chloroform, or synthetic resins. Most materials are moderately cytotoxic, and some have been associated with clinical complications such as paresthesia of the mental and/or inferior alveolar nerve. Recently, Ca(OH)₂-containing materials have been introduced with claims of 3) **improved clinical and biological performance**. However, there is little documentation of their benefits. The virtual absence of comparative clinical studies on endodontic filling materials appears to be the major obstacle to critical assessment of old materials or to adequate documentation of new formulas. A recently introduced scoring system for the 4) **radiographic assessment of apical periodontitis** may aid in the 5) **future testing of endodontic materials**.
Adapted from: <http://dx.doi.org/10.1002/ajim.10129>

Término/Frase	OPCIONES		
1. endodontic sealing materials	Materiales de sellado endodóntico	Sellado con material endodóntico	Endodoncia con materiales de sellado
2. permanent obturation of root canals	Canales radiculares obturados permanentes	Obturacion permanente de los canales radiculares	Permanencia de la obturación de los canales radiculares
3. improved clinical and biological performance	Realización clínica de mejoras biológicas	Rendimiento clínico y biológico mejorado	Mejoras clínicas y biológicas realizadas
4. radiographic assessment of apical periodontitis	Radiografías para evaluar periodontitis apical	Periodontitis apical evaluada por radiografía	Evaluación radiográfica de la periodontitis apical
5. future testing of endodontic materials	Pruebas futuras de materiales endodónticos	El futuro de materiales endodónticos estudiados	Exámenes del futuro de materiales endodónticos

Tanto en las evaluaciones de la cátedra de alemán como en la de inglés, en los casos en los que se evalúan contenidos lingüísticos específicos, estos han sido seleccionados dada su relevancia para la comprensión de cada lengua extranjera. A modo de ejemplo de este tipo de contenido, podemos mencionar, en ambas lenguas, la estructura de las frases nominales. Al tratarse de frases construidas de manera diferente en las lenguas extranjeras y el español, constituyen un aspecto fundamental para la correcta interpretación del contenido de un texto. Por otra parte, en ambas lenguas se trata de frases con una gran carga semántica, lo que usualmente representa una mayor dificultad para su comprensión. Cabe aclarar que, si bien estos tipos de contenidos han sido considerados relevantes tanto para la enseñanza como para la evaluación, son medios necesarios para lograr la comprensión en cada lengua extranjera y no fines en sí mismos.

Podemos apreciar que las actividades incluidas en las evaluaciones de ambos contextos son actividades con las que los estudiantes ya se encuentran familiarizados y que reflejan el trabajo áulico. Asimismo, en la corrección de actividades durante el cursado, tanto de actividades regulares como de los exámenes de simulación, el docente explicita los criterios de evaluación a aplicar, utilizando como ejemplo las respuestas brindadas por los estudiantes. Cabe aclarar que la implementación de exámenes de simulación corresponde a la cátedra de inglés. Estas características aportan a la validez de las evaluaciones implementadas. En lo que respecta a su fiabilidad, se intenta evaluar el desempeño de los estudiantes de diferentes maneras mediante las diversas actividades propuestas. Por otra parte, se respetan los criterios de asignación de puntajes para cada actividad. Asimismo, a la hora de administrar los exámenes, se sigue un procedimiento estándar en lo que respecta a las instrucciones brindadas por los docentes y el tiempo asignado para cada sección. Las actividades objetivas, por su parte, cuentan con una única respuesta posible, lo cual garantiza también una corrección objetiva.

Conclusión

A modo de cierre, podemos afirmar que la evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras debería realizarse de manera tanto sumativa como formativa. Si bien existe una marcada preferencia por las evaluaciones de tipo sumativo, las evaluaciones formativas permitirán obtener resultados que representen el proceso y desarrollo de la lectura comprensiva en una lengua extranjera. Es por ello que no deben dejarse de lado sino más bien utilizarse de manera complementaria. Asimismo, las evaluaciones formativas deben ser sistematizadas de modo tal que puedan considerarse también como instrumentos cuyos resultados sean confiables y útiles para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, es imprescindible realizar una evaluación de las evaluaciones implementadas, es decir, deben revisarse periódicamente y a la luz de los resultados obtenidos. Compartimos en este aspecto lo afirmado por Gibbs y Simpson (2003) cuando enfatizan la ventaja de las modificaciones que se realicen en la evaluación y cómo incidirán positivamente en la mejora de la enseñanza, más que cualquier otro cambio que pueda realizarse. Por otra parte, no se debe perder de vista la importancia de que las evaluaciones sean tanto válidas como fiables en cada contexto en el que se administran. Esto debe considerarse tanto en el proceso de diseño como en la implementación y el uso que se haga de ellas posteriormente. En este sentido, es fundamental establecer criterios de corrección que sean claros y se condigan con los objetivos de cada propuesta programática. Finalmente, es de suma importancia que, en un contexto como los mencionados en el presente trabajo, se evalúen las diversas competencias de los estudiantes. Esto puede lograrse por medio de la implementación de tareas que apunten a evaluar tanto las micro-destrezas lingüísticas como las macro-destrezas comunicativas de los aprendientes. Esperamos, con este humilde aporte que no pretende ser exhaustivo ni conclusivo, despertar el interés en colegas del área de lenguas extranjeras con fines académicos en profundizar la investigación en el área de evaluación de la lectocomprensión.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bachman, L. y Palmer, A., (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrell, P., Devine, J., y Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1 (1).
- Heymo, M. (2009). La valoración de la lectocomprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. En *Actas V Jornadas de Ciencia y Tecnología de las Facultades de Ingeniería del NOA (CODINO)* (pp. 69-74). Salta: Universidad Nacional de Salta.
- McNamra, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9, 1-27.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en ELE*. Buenos Aires: Libros de Araucaria.
- Rico García, M. (1999). Pruebas de evaluación en inglés para fines específicos (IFE): tests de micro-destrezas lingüísticas/tests de macro-destrezas comunicativas. *RESLA*, 13, 369-380.