



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

**IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL MEJORAMIENTO  
DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA  
EXPRESIÓN ORAL DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

**Caso:** Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención:  
Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario "Dr.  
Pedro Rincón Gutiérrez".

San Cristóbal, Septiembre de 2017



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

**IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL MEJORAMIENTO  
DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA  
EXPRESIÓN ORAL DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

**Caso:** Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención:  
Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr.  
Pedro Rincón Gutiérrez”.

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de  
Magister Scientiae en Evaluación Educativa**

Licdo. Néstor Aníbal Rosales Vivas

Tutor: MSc. Jhonny Angola

San Cristóbal, Septiembre de 2017

## DEDICATORIA

Este trabajo de investigación lo dedico con el mayor amor, entusiasmo y agradecimiento:

AI DIOS TODOPODEROSO Y A LA SANTISIMA VIRGEN quienes me han iluminado con sabiduría y otorgado los talentos para desarrollar esta investigación.

A Nieves y Aníbal: símbolo de perseverancia ¡Gracias por todo! Los Amo...

A mí tutor el Prof. Jhonny Angola, por su apoyo incondicional, paciencia y dedicación.

A los docentes y estudiantes de la Carrera de Educación Mención Inglés de La Universidad de Los Andes Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez, estado Táchira, quienes colaboraron en la realización de esta investigación.

## INDICE GENERAL

|  | <b>pp.</b> |
|--|------------|
| LISTA DE CUADROS.....  | vii        |
| LISTA DE GRÁFICOS.....   | viii       |
| LISTA DE FIGURAS.....  | viii       |
| RESUMEN.....   | ix         |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO</b>  |            |
| <b>I EL PROBLEMA.....</b>  | <b>3</b>   |
| 1.1 Planteamiento del Problema.....  | 3          |
| 1.2 Objetivos de la Investigación.....   | 7          |
| 1.2.1 Objetivo general.....  | 7          |
| 1.2.2 Objetivos específicos.....   | 8          |
| 1.3 Justificación e Importancia de la investigación.....   | 8          |
| 1.4 Alcances de la investigación.....  | 9          |
| <b>II MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>11</b>  |
| 2.1 Antecedentes de la Investigación.....  | 11         |
| 2.2 Bases Teóricas.....  | 18         |
| 2.2.1 La Evaluación En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje   | 18         |
| 2.2.2 La Evaluación Diagnóstica Dentro Del Proceso De<br>Enseñanza Aprendizaje.....  | 20         |
| 2.2.3 La Evaluación Diagnóstica Como Estrategia Que<br>Contribuye a La Enseñanza Aprendizaje De La Expresión<br>Oral del Inglés Como Lengua<br>Extranjera..... | 24         |
| 2.3 Bases Legales.....   | 27         |
| <b>III MARCO METODOLÓGICO.....</b>   | <b>29</b>  |
| 3.1 Naturaleza de la Investigación.....  | 30         |
| 3.2 Nivel de Investigación.....  | 32         |
| 3.3 Diseño de la Investigación.....  | 32         |
| 3.4 Modalidad de la Investigación.....   | 33         |
| 3.5 Etapas y fases de la Investigación.....  | 34         |
| 3.6 El escenario de Investigación.....   | 35         |
| 3.7 Sujetos o Informantes Clave.....   | 36         |
| 3.8 Técnicas e Instrumentos.....   | 38         |
| 3.9 Validez, fiabilidad y confiabilidad de la investigación.....   | 40         |
| 3.10 Análisis de datos.....  | 41         |
| <b>IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>   | <b>47</b>  |
| 4.1 Fase Pre operacional: Diagnóstico-sensibilización.....   | 47         |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.2 Conclusiones del Diagnóstico.....  | 85         |
| 4.2 Fase de intervención .....   | 87         |
| 4.2.1 Diseño del plan de Intervención.....   | 87         |
| 4.2.2 Presentación del Plan de Intervención.....   | 87         |
| 4.3 Objetivo Del Plan De Intervención.....   | 88         |
| 4.4 Desarrollo Del Plan De Intervención.....   | 89         |
| 4.5 Descripción y Análisis Del Plan De Intervención.....                                       | 96         |
| 4.6 Fase evaluativa.....   | 106        |
| <b>V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>   | <b>112</b> |
| Conclusiones.....  | 112        |
| Recomendaciones.....   | 114        |
| <b>REFERENCIAS .....</b>   | <b>116</b> |
| <b>ANEXOS</b>  |            |
| <b>A</b> Cuestionario Estructurado Aplicado A Los Estudiantes .....                            | 124        |
| <b>B</b> Entrevista En Profundidad Aplicada A Docentes.....                                    | 130        |
| <b>C</b> Registro De Observaciones De Las Actividades .....                                    | 138        |
| <b>D</b> Entrevista Semiestructurada Aplicada A Estudiantes .....                              | 148        |
| <b>E</b> Formato De Validación .....   | 150        |
| <b>F</b> Confiabilidad Alpha de Cronbach.....  | 152        |
| <b>G</b> Matriz de Resultados del Cuestionario Estructurado Para<br>Estudiantes.....           | 154        |
| <b>H</b> Matriz Síntesis De Resultados Prueba Diagnóstica Aplicada A<br>Los Estudiantes.....   | 156        |
| <b>I</b> Programa De La Unidad Curricular Desarrollo De La<br>Competencia Oral Del Inglés..... | 159        |
| <b>CURRÍCULUM VITAE.....</b>   | <b>165</b> |

## LISTA DE CUADROS

|  | <b>pp.</b> |
|--|------------|
| 1 Aportes de los Antecedentes .....  | 17         |
| 2 Informantes Clave Estudiantes (Fase Evaluativa) .....  | 37         |
| 3 Informantes Clave Docentes .....   | 37         |
| 4 Resumen de fuentes, técnicas e instrumentos para recabar la información.. .....  | 40         |
| 5 Planificación Temporal del Estudio .....   | 45         |
| 6 Sistema de Dimensiones y Categorías.....   | 46         |
| 7 Síntesis de los códigos, Categorías, Dimensión, y la Unidad de análisis: Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica. ....   | 48         |
| 8 Aplicación de las Pruebas diagnósticas .....   | 50         |
| 9 Resultados de las Pruebas diagnósticas.....  | 52         |
| 10 Tipo de Información .....   | 53         |
| 11 Tipo de pregunta .....  | 54         |
| 12 Evaluación diagnóstica y tipos. ....  | 55         |
| 13 Competencias y habilidades.....   | 56         |
| 14 Evaluación diagnóstica y Motivación .....   | 58         |
| 15 Momento de la prueba diagnóstica.....   | 59         |
| 16 Cronograma de actividades.....  | 90         |
| 17 Plan De Acción N° 1. Exposición oral sobre intereses, preferencias y gustos personales.....   | 91         |
| 18 Plan De Acción N° 2. Exposición de forma oral y fluida sobre un artista o personaje famoso de su preferencia. ....  | 92         |
| 19 Plan De Acción N° 3. Dramatización sobre un tema libre utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo.....  | 92         |
| 20 Plan De Acción N° 4. Dramatización sobre un tema talk show utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo, y tiempos perfectos. ....                  | 93         |
| 21 Plan De Acción N° 5. Interacción sobre un tópico que genere curiosidad y motive la participación de los compañeros preguntando y dando puntos de vista acerca del mismo. ....           | 94         |
| 22 Plan De Acción N° 6. Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio de una exposición oral y fluida utilizando nuevo vocabulario.....  | 94         |
| 23 Plan De Acción N° 7. Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio del establecimiento de instrucciones claras y coherentes utilizando la creatividad en el uso de términos. .... | 95         |
| 24 Plan De Acción N° 8. Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio de elaboración del discurso de una historieta.....   | 96         |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| <b>25</b> | Valoración de lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica como instrumento que contribuirá en la enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés. .... | <b>106</b> |
|-----------|---|------------|

### LISTA DE GRÁFICOS

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          |   | <b>pp.</b> |
| <b>1</b> | La Evaluación Diagnóstica Como Estrategia Que contribuye en la Enseñanza Aprendizaje De La Expresión Oral De Inglés Como Lengua Extranjera..... | <b>26</b>  |
| <b>2</b> | Análisis de los datos, Tomado de Goetz y LeCompte (1988) y Strauss (1967) y adaptado a los fines de esta investigación.....                     | <b>44</b>  |
| <b>3</b> | Red de Categoría de la variable Práctica Evaluativa.....  | <b>70</b>  |
| <b>4</b> | Red de Categoría de la variable Formas de Evaluación.....   | <b>72</b>  |
| <b>5</b> | Red de Categoría de la variable Instrumentos y Recursos de Evaluación.....  | <b>75</b>  |
| <b>6</b> | Red de Categoría de la variable Fortalezas del Proceso de Evaluación...   | <b>78</b>  |
| <b>7</b> | Red de Categoría de la variable Fortalezas del Proceso de Evaluación...   | <b>80</b>  |
| <b>8</b> | Red de Categorías emergentes.....   | <b>84</b>  |

### LISTA DE FIGURAS

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          |   | <b>pp.</b> |
| <b>1</b> | Imágenes de la experiencia en el aula lineamientos de evaluación diagnóstica, promoviendo trabajo colaborativo.....   | <b>103</b> |
| <b>2</b> | Imágenes de la experiencia en el aula, lineamientos de evaluación diagnóstica, promoviendo el humor y el disfrute de los estudiantes.....                                       | <b>104</b> |
| <b>3</b> | Imágenes de la experiencia en el aula, lineamientos de evaluación diagnóstica, se promueven actividades significativas e interesantes para los estudiantes desde lo lúdico..... | <b>105</b> |



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA  
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

**Impacto de La Evaluación Diagnóstica en el Mejoramiento de La  
Enseñanza Aprendizaje de La  
Expresión Oral De Inglés como Lengua Extranjera.**

**Autor:** Licdo. Néstor, Rosales.

**Tutor:** Msc. Jhonny O. Angola Z.  
San Cristóbal, Septiembre 2017

### RESUMEN

La presente investigación tiene como fin Promover la evaluación diagnóstica como estrategia que contribuye a la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de inglés como lengua extranjera. Caso: Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, en el estado Táchira. El estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo, asimismo se corresponde con la modalidad estudio de caso, bajo un diseño de campo y nivel descriptivo, el cual se adapta a la metodología etnográfica, estructurada en cuatro fases: (a) fase pre operacional, (b) fase de intervención (c) fase evaluativa y (d) elaboración de informe etnográfico. En cuanto a la validez de los instrumentos se recurrió al juicio de expertos, la fiabilidad y confiabilidad de los mismos se realizó por medio de la triangulación, donde el investigador es quien lo certifica. En la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos: un cuestionario cerrado para los estudiantes, notas de campo, y una entrevista en profundidad para los docentes del área de Expresión Oral del Inglés. Se llegó a la conclusión que la prueba diagnóstica es un instrumento indispensable en la actividad pedagógica, pues permite que los docentes valoren las potencialidades y limitaciones de los estudiantes en el desarrollo de la expresión oral del inglés.

**Palabras clave:** Evaluación diagnóstica, enseñanza aprendizaje, Expresión Oral, inglés.





UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA  
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

**Impact of Diagnostic Evaluation In The Improvement Of Teaching  
Learning Oral Expression Of English As A Foreign Language.**

**Author:** Licdo. Néstor, Rosales.

**Tutor:** Msc. Jhonny O. Angola Z.  
San Cristóbal, September 2017

**ABSTRACT**

The present research aims to promote diagnostic evaluation as a strategy that enhances the teaching of English as a foreign language. Case: Students of the 3rd semester of the career of Education mention: English-French Universidad de los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", in the Táchira state. The study is framed within the qualitative paradigm, also corresponds to the case study modality, under a field design and descriptive level, which is adapted to the ethnographic methodology, structured in four phases: (a) preoperational phase, (b) phase of intervention (c) evaluative phase and (d) elaboration of ethnographic report. As for the validity of the instruments, the expert judgment was used, the reliability and reliability of the instruments was made through triangulation, where the researcher is the certifier. In the collection of data the following instruments were applied: a closed questionnaire for students, field notes, and an in-depth interview for teachers in the area of Oral Expression of English. It was concluded that the diagnostic test is an indispensable instrument in the pedagogical activity, since it allows the teachers to value the potentialities and limitations of the students in the development of the Oral expression of English.

**Key words:** Diagnostic evaluation, teaching learning, Oral

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es muy importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues permite certificar el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes a lo largo del mismo, es decir muestra evidencia de las competencias alcanzadas por los mismos, las cuales le servirán en la vida y en cualquier empresa de trabajo. Por otro lado, la evaluación dentro del proceso de formación permite que los docentes conozcan la eficacia de su práctica pedagógica, midiendo la efectividad de las técnicas e instrumentos utilizados en la verificación de resultados, y la utilidad en la valoración de la calidad de los mismos, así como de la metodología empleada por el profesor.

En este sentido, los tipos de evaluación entre ellas la diagnóstica se convierten en una herramienta que le permite al docente, conocer las fortalezas, habilidades y debilidades que han obtenido los estudiantes con respecto al aprendizaje de un área, por esto es imprescindible que los docentes utilicen esta herramienta para planificar el acto educativo en función de las necesidades de los estudiantes, de modo que se tenga claridad en el uso de las estrategias para contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar que los docentes universitarios deben aplicar diferentes estrategias para la evaluación diagnóstica, pues los contextos de aprendizaje y los estudiantes no son iguales, entonces es muy importante que los profesores reconozcan la diversidad para que así puedan determinar los elementos claves en los procesos de enseñanza aprendizaje, por consiguiente en la evaluación de los estudiantes, ya que comprendiendo las diferencias permitirá que los docentes planeen prácticas educativas más efectivas. De esto, el Ministerio de Educación de Ontario (2013) en su artículo de “*diagnostic assessment in support of student learning*” comenta que:

una evaluación de los estudiantes efectiva y diagnósticos puntuales juegan un papel muy importante en la adquisición de conocimientos primordiales para así poder alcanzar altos niveles de confianza en los

estudiantes y así reducir esas brechas que hay entre cada una de las unidades curriculares (p.1).

Por lo tanto, la presente investigación busca promover la evaluación diagnóstica como estrategia que contribuye a la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de inglés como lengua extranjera, pues este tipo de evaluación tiene el potencial de proporcionar información valiosa a los profesores del Departamento de Idiomas del Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez para mejorar los métodos y herramientas de enseñanza, asimismo suministra datos detallados sobre cada estudiante para la toma de decisiones, ajustando la evaluación al plan contenidos, además de las necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, reconociendo la importancia de la evaluación diagnóstica, el presente estudio se estructura de la siguiente manera: En el Capítulo I, se presenta el Problema, los objetivos de la investigación y la justificación. En el Capítulo II, se expone los antecedentes que presenta la investigación, y el Marco Teórico con los apartados: La Evaluación En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje, La Evaluación Diagnóstica Dentro Del Proceso De Enseñanza Aprendizaje, La Evaluación Diagnóstica Como Estrategia Que Contribuye a La Enseñanza Aprendizaje De La Expresión Oral De Inglés Como Lengua Extranjera y las bases legales que sustentan la investigación.

Por otra parte, en el Capítulo III, se delimita el marco metodológico, en donde se ubica la naturaleza de la investigación, tipo y diseño, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, población y muestra, la validación y la confiabilidad, y el procesamiento de la información. En el Capítulo IV, se encuentra los análisis e interpretación de la información organizado en un sistema de dimensiones y categorías y por último, las conclusiones y recomendaciones de la investigación, las referencias y los anexos.

*"investíguese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia".*  
David Ausubel

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1. El problema

En las últimas décadas, dentro de la educación es imperante que se lleve a cabo un cambio significativo en la forma en que se imparte la misma, específicamente en lo que se refiere al accionar del docente, el cual debiera estar sujeto a una constante reflexión sobre el proceso enseñanza aprendizaje, además de la evaluación, siendo este un elemento inherente a dicho proceso. Todo esto, con el fin de que el docente reflexione acerca de la práctica educativa, y pueda realizar los ajustes necesarios en un tiempo oportuno, para que los alumnos logren un aprendizaje exitoso.

En este sentido, la evaluación se convierte en un elemento que en manos de los docentes constituye una herramienta eficaz y decisiva para la mejora permanente de la práctica pedagógica. En palabras de Castillo (2002) la evaluación significa

Evaluar cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, en ella se analizan y se valoran características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación (p.232).

Esto quiere decir que la evaluación es un proceso sistemático y de reflexión, donde el docente analiza varios elementos y presta atención en el para qué, de qué forma, y en qué momento evaluar, con el fin de conseguir el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica.

Al respecto, es importante destacar que una de las tareas más complejas a las cuales se enfrentan los docentes, específicamente en el contexto universitario, es la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, sobretodo al seleccionar de forma pertinente el conjunto de actividades evaluativas, pues el éxito de los aprendizajes, depende de una adecuada planificación de la evaluación, la cual contribuye en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Por esta razón surge la siguiente interrogante ¿Qué acciones harían posible el exitoso en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera en el salón de clases? Entonces, el presente estudio parte desde esta interrogante, y es posible presumir que una de las causas de ese éxito sea que los docentes valoren y promuevan una evaluación diagnóstica pertinente y confiable, como lo sugiere Castro (2016):

La asesoría diagnóstica informa sobre la enseñanza y guía el aprendizaje y aun así se libra de la horrible ansiedad asociada que hay en lo relacionado con la evaluación, el calificar y en la decisión final sobre la aprobación de un curso. Todo esto le da pertinencia en el sentido que los resultados no son usados como juicios evaluativos o para obtener una calificación en particular o asignar una nota sino para seleccionar el momento indicado en el que los estudiantes vean y saquen provecho de la evaluación (p.4).

Aunado a esto, se encuentran los planteamientos de Loreto (2012) quien manifiesta que “la evaluación diagnóstica es aquella que dará cuenta al docente el estado de partida o nivel en que se encuentran sus estudiantes por cuanto no tiene en el aula un grupo homogéneo” (p.131). De lo anterior, la evaluación diagnóstica es una herramienta que los docentes pueden emplear para conocer desde un primer momento la estructura cognitiva, las habilidades y las necesidades de los estudiantes, entonces una aplicación adecuada como situación de partida podría contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hay actitudes del docente universitario poco favorables hacia el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica, lo cual se evidencia

en la falta de planificación de actividades iniciales, debilidades en elaboración de las mismas, en expresiones de inconformidad porque no les alcanza el tiempo para diseñar y corregir los instrumentos que se emplean para las pruebas diagnósticas.

Esta situación ha sido vivida por el investigador en su rol de estudiante, así como de profesor universitario activo, donde ha observado que muchos docentes en los niveles universitarios, poco se preocupan por realizar una evaluación diagnóstica, y han mostrado preferencia por la evaluación sumativa, por lo que se presume que el interés primordial de los profesores se corresponde con las ideas de Zhao (2013) “el producto final de las evaluaciones”, o los modelos de consecución de metas propuestos por Tyler (1942), dejando a un lado todo lo que tiene que ver con el largo proceso de la evaluación el cual se debe iniciar con un diagnóstico apropiado que identifiquen las potencialidades y las debilidades de los estudiantes.

Una posible evidencia de la situación planteada, es la información recolectada por el investigador sobre la evaluación diagnóstica con estudiantes del tercer semestre de la carrera de Educación de la ULA Táchira, en la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés (Sección 02), quienes manifiestan que la mayoría de las veces los docentes utilizan para las evaluaciones diagnósticas en un primer momento “la intuición”, asimismo trabajan en función de la experiencia acumulada luego de haber trabajado varias veces la misma Unidad Curricular, por otra parte también realizan la presentación del programa de la cátedra, pero no realizan una comprobación diagnóstica de los conocimientos que tienen los estudiantes acerca del mismo.

Esto contradice la opinión de Zhao (2013), quien expresa que “los test diagnósticos deberían estar diseñados para identificar las fortalezas y debilidades en los conocimientos de los estudiantes y en el uso de la lengua” (p.43). Con respecto a lo anterior, es claro que la evaluación diagnóstica que se está llevando dentro de La Universidad de los Andes, específicamente en

la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés (Sección 02), de cierta manera no permite conocer las habilidades, destrezas, necesidades y debilidades de los estudiantes, lo cual influye en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta situación es compartida por Perera (2012) quien expresa que la evaluación diagnóstica es una herramienta indispensable para la mejora y sostenimiento de la calidad de la enseñanza, pues permite el diseño de planes de intervención en determinado contexto, ajustándolos a las necesidades de los estudiantes. Entonces, los docentes de inglés de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, presumiblemente están planificando sin haber partido primero de los resultados de una prueba diagnóstica que les permita reconocer las fortalezas y las debilidades de los alumnos, lo cual impide consolidar el conjunto de estrategias que pudiesen emplearse para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

En consecuencia, la situación planteada conducirá a corto, mediano y largo plazo a que los docentes ya no realizarán evaluaciones diagnósticas en función de las necesidades de los estudiantes, obviando que cada uno de ellos aprende de manera diferente, lo cual está en desacuerdo con lo planteado por Gardner (1983), quien expresa que cada persona aprende de manera diferente, pues “la inteligencia no es algo unitario”, sino “la agrupación de diferentes capacidades humanas, que pueden especificarse en inteligencias humanas”(p.121). Esto quiere decir que el profesor debe reconocer las habilidades y necesidades de los estudiantes, para así diseñar estrategias de evaluación que mejoren el aprendizaje, fomenten la autonomía, la creatividad y la voluntad de los mismos.

En este sentido, es imperante realizar evaluaciones diagnósticas que permitan conocer los conocimientos que traen los estudiantes, pues de lo contrario las estrategias del docente no se adaptarían a las necesidades reales de los mismos, y esto conllevaría a la frustración, pues los métodos

del profesor serán cada día más aislados, y sentirán que no son de gran ayuda dentro del aula de clases.

Dentro de este orden de ideas, se plantean las siguientes interrogantes ¿Cómo ha sido la experiencia del estudiante sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de Inglés? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés? ¿El diseño de un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes contribuirá al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral? ¿Establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica fortalecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés?

Estas interrogantes orientaron el propósito de la presente investigación, la cual estuvo dirigida a promover la evaluación diagnóstica como herramienta para la enseñanza de la Expresión Oral del inglés, específicamente en la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés (Sección 02).

## **1.2. Objetivos de la investigación**

Para darle direccionalidad al presente estudio se presentan a continuación los siguientes objetivos:

### **1.2.1. Objetivo general**

Promover la evaluación diagnóstica como estrategia que potencia la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de Inglés como lengua extranjera. Caso: Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.



### **1.2.1.1 Objetivos específicos:**

Exponer las experiencias de los estudiantes sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de inglés.

Describir las fortalezas y debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.

Diseñar un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes que contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

Establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

### **1.3. Justificación e importancia del estudio**

La evaluación diagnóstica es una herramienta que brinda a los profesores información sobre los aprendizajes, habilidades, necesidades y debilidades que poseen los estudiantes acerca de un área del saber, asimismo permite que los docentes planifiquen estrategias para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Para Sun y Suzuki (2013) la evaluación diagnóstica expresa resultados, y a partir de allí puede mejorar la enseñanza, y contribuir en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación tiene como fin promover la evaluación diagnóstica como estrategia que contribuye en la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de inglés como lengua extranjera, de modo que se establezcan ciertos parámetros teóricos de gran utilidad para la

elaboración de materiales útiles a los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, convirtiéndose esto en un aporte valioso que beneficiará a los estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

Asimismo, el estudio se justifica desde tres perspectivas: teórica, metodológica y práctica. Desde el punto de vista teórico, puesto que aporta reflexiones y conceptos sobre la evaluación diagnóstica como estrategia que contribuya a la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del inglés, lo cual servirá como antecedente para otra investigación relacionada con el tema. Metodológicamente porque permitirá construir instrumentos necesarios para recoger y analizar la información pertinente al estudio, que podrán ser utilizados por cualquier docente interesado en reflexionar sobre la evaluación diagnóstica.

Finalmente, se justifica de manera práctica, puesto que el docente de Expresión oral, puede implementar la evaluación diagnóstica como estrategia que beneficiará la enseñanza de la Expresión Oral del Inglés, lo cual le permitirá transformar su actuación dentro del aula de clase y fuera de ella, pues planificará estrategias didácticas y evaluativas en función de las necesidades de los estudiantes, reforzando su actividad pedagógica, promoviendo la motivación de los estudiantes hacia la asignatura y ofreciéndoles nuevas oportunidades de aprendizaje con base en los intereses de los mismos.

#### **1.4. Alcances de la investigación**

La evaluación diagnóstica le permite al docente conocer de antemano los intereses, las experiencias, y las expectativas que tienen los estudiantes al iniciar cualquier cátedra. Asimismo, las pruebas diagnósticas ofrecen la posibilidad que el docente jerarquice la información más importante que se

desea conocer en posteriores evaluaciones, pues los mismos deberán utilizar por un lado criterios de representatividad y significatividad que garanticen que los temas más importantes serán los que se incorporen en los instrumentos de evaluación, y por otro lado que dichos instrumentos sean consistentes al presentar criterios de exactitud y sensibilidad, que permitan medir los rasgos que desean evaluar de los estudiantes, y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

En función de esto, la evaluación diagnóstica se presenta en este escenario como una oportunidad para que el docente inicie con toda la información y las herramientas necesarias para planificar cuidadosamente la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de Inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del tercer semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés, en La Universidad de los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

Cabe destacar que la importancia de este estudio se fundamenta en la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas y evaluativas de los profesores de la especialidad de Inglés, pues se quiere lograr que esta disciplina se presente a los estudiantes de forma más dinámica, activa, donde se promueva la participación de los mismos, y se contribuya en el desarrollo de los valores y las actitudes críticas de los futuros profesionales de la docencia, ya que lleva implícito el compromiso social, ético además de profesional.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes**

La “evaluación diagnóstica proporciona a los profesores información acerca de aspectos sobre como los estudiantes han aprendido lo suficiente o qué enseñarles” Sun y Suzuki (2013), por esto se espera que los profesores utilicen los resultados para mejorar su enseñanza y organizar un sólido plan de evaluación para facilitar a los estudiantes el desarrollo educativo. Reconociendo la relevancia de este tema, es importante destacar estudios vinculados con el mismo, que se han realizado a nivel internacional, nacional y local; esto con el fin de establecer un marco referencial sobre la importancia de la evaluación diagnóstica en la educación universitaria.

En el ámbito internacional, en una investigación realizada en Bogotá, por Parada y Nieto (2014) la cual lleva por título: “Ajuste De La Evaluación Del Programa De Inglés En La Fundación Alianza Social Educativa De Bogotá”. La investigación tuvo como objetivo principal Formular los ajustes en los criterios, instrumentos y procedimientos del sistema de evaluación del programa de inglés de la Fundación Alianza Social Educativa. La investigación es de tipo de cualitativo o fenomenológico de tipo proyectiva. El estudio se divide en seis fases: (1). Fase exploratoria: durante el segundo semestre del 2012, se realizó un primer acercamiento de observación y análisis del currículo de la Fundación ASE para explorar el problema planteado. (2). Fase descriptiva: se obtuvo la información necesaria para conocer las debilidades y fortalezas de la evaluación de inglés en la fundación ASE. (3). Fase comparativa, analítica y explicativa: se analizó la

información colectada y en el primer semestre del 2013 se diseñó e implementó en un primer momento, exámenes y rúbricas nuevas. (4). Fase predictiva y proyectiva: durante el segundo semestre del 2013 se generaron los ajustes necesarios a las evaluaciones implementadas. (5). Fase confirmatoria: Se trabajó en la formulación de las evaluaciones finales propuestas para la evaluación de inglés en la Fundación ASE. (6). Fase evaluativa: durante el primer semestre del 2014 se estableció el proceso de evaluación propuesto y se puso a prueba su funcionamiento en la Fundación ASE. Entre las técnicas e instrumentos de evaluación se utilizó la observación y la entrevista respectivamente. Finalmente, el estudio llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones: La evaluación implementada en el currículo de la fundación ASE se puede mejorar con un trabajo de grado enfocado profundamente en la evaluación diagnóstica con el ánimo de obtener información válida al iniciar el programa académico y determinar en mejor calidad los conocimientos previos que poseen los estudiantes. Este antecedente constituye un aporte para la investigación, ya que analiza todos los elementos teóricos y prácticos que subyacen en las prácticas evaluativas tanto del docente como del programa en particular, por tanto constituye un valioso aporte a ser tomado en cuenta en la presente investigación.

Por otro lado, Bombelli (2013) realizó un estudio para La Universidad de Buenos Aires, Argentina, cuyo título fue “Impacto De La Evaluación Diagnóstica en Estudiantes Universitarios, Procesos de Enseñanza y Resultados De Aprendizaje”, tuvo como objetivo identificar la incidencia de la evaluación diagnóstica sobre el proceso de enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Dado que se han realizado dos tipos de análisis, se presentan por un lado, resultados sobre la percepción de conocimientos de informática que los estudiantes poseen antes de comenzar cursos específicos comparándolos con sus saberes, y por otro, la incidencia de la evaluación inicial sobre el rendimiento final de los mismos. La muestra en este estudio, estuvo orientada en 80 sujetos (dos grupos de 40, AB experimental, CD

testigo) estudiantes (19-24 años) de cuatro carreras. Se aplicó una prueba de evaluación inicial para comprobar el nivel de conocimientos previos de los estudiantes (saberes reales) sobre conocimientos previos de aplicaciones y herramientas informáticas para evaluar su autopercepción, asimismo un cuestionario semiestructurado para recabar información sobre los alumnos. Se llegó a la siguiente conclusión: Los estudiantes sobreestimaron sus conocimientos sobre el procesador de texto y la planilla de cálculo, pero las pruebas estadísticas mostraron una significativa relación lineal entre la evaluación inicial y final, así como la independencia del promedio académico y todo lo contrario con respecto a la edad. Se sugirió el uso de foros de discusión, autotests de lectura y audiovisuales educativos, como tecnologías educativas, para reforzar el proceso de evaluación formativa. Los resultados pueden contribuir al mejoramiento de las estrategias metacognitivas de los estudiantes y orientar tanto la enseñanza como su aprendizaje. Este trabajo se relaciona con la presente investigación, ya que toma como base los principios establecidos en la evaluación diagnóstica con la finalidad de verificar la incidencia del mismo en los procesos de enseñanza aprendizaje, por tanto constituye una guía excepcional que puede brindar un punto de vista interesante al presente estudio.

Por otra parte, en un estudio realizado en Colombia por López (2010) cuyo título fue: “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés”, el propósito de este estudio fue mostrar diferentes estrategias que pueden poner en práctica los profesores de inglés para usar las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología empleada consistió en un estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 1994), el cual permitió conocer en profundidad las realidades de tres profesores de inglés y la forma como utilizan la evaluación formativa en el aula de clase. Estuvo orientado bajo el enfoque cualitativo, desde un paradigma constructivista (Mertens, 2005). La información se recolectó por medio de diarios de reflexión que documentaba el proceso de evaluación, así

también entrevistas semiestructuradas. Los datos se analizaron cualitativamente usando el método interpretativo de Hatch (2002), y la investigación arrojó que los profesores usan la evaluación de manera formativa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en clases de inglés como lengua extranjera, asimismo se constató que los docentes tienen un sistema de evaluación alineado con los objetivos de aprendizaje y lo utilizan para monitorear continuamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Este antecedente constituye un aporte para la investigación puesto que a pesar de que la misma se enfoca en la evaluación formativa, esta puede constituir un aporte que enriquezca la práctica evaluativa y la variabilidad de las estrategias didácticas por parte del docente.

De igual forma a nivel nacional, en una investigación realizada en Mérida por Ruíz (2009) la cual lleva por título: “La Evaluación Educativa en La Docencia Universitaria”. La misma tuvo por objetivo conocer las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes universitarios, en el caso particular, los profesores de la Universidad de los Andes, Mérida. La investigación es de tipo documental y de campo. La muestra estuvo integrada por 211 profesores de las diferentes facultades de la Universidad de los Andes y el instrumento utilizado para la recolección de la información fue el cuestionario. El diagnóstico realizado, permitió generar algunas consideraciones que sirvieron de soporte a las reflexiones finales en aras de contribuir a la formación integral del estudiante, a fin de que pueda enfrentar los desafíos impuestos por el nuevo milenio ante la globalización y la sociedad del conocimiento. Entre las conclusiones y recomendaciones se encontró que las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes universitarios ponen de manifiesto el interés que le conceden a la evaluación sumativa, por otra parte se observa que el 62,4% de los profesores de la ULA realizan la evaluación diagnóstica y el 55% planifica el proceso evaluativo con base a la evaluación diagnóstica, lo cual indica la importancia que los profesores le

conceden al diagnóstico como aspecto importante para la evaluación educativa. Este antecedente representa un aporte excepcional dentro del campo de las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad de Los Andes, el cual contiene un conjunto de metodologías, técnicas e instrumentos, que permiten indagar cuáles son las prácticas evaluativas que realizan los docentes universitarios, y dentro de ellos ofrece una visión sobre la aplicación de la evaluación diagnóstica, y si los mismos retroalimentan estos aportes en sus respectivas cátedras, en función de estas características, estas metodologías pueden orientar la presente investigación, ya que retroalimentar los resultados de las pruebas diagnósticas son un elemento que fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje y eleva la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Finalmente a nivel regional, en una investigación doctoral realizada en la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Pedro Rincón Gutiérrez, por Zambrano (2007) la cual lleva por título: “La Evaluación Formativa En La Enseñanza-Aprendizaje Del Inglés”. La misma tuvo por objetivo principal conocer y optimizar la cultura de evaluación de los aprendizajes del Inglés del Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes. La investigación estuvo enmarcada en el paradigma interpretativo y la misma se dividió en dos fases: una descriptiva y la otra de intervención. En la primera se elaboró un diagnóstico de la evaluación que realiza el Área de Inglés a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones de aula y el análisis de contenido de los programas 2002, 2003 y 2004. En la segunda fase se aplicó una propuesta dirigida a dos objetivos: la optimización de los programas de Inglés, y la sensibilización de los profesores y alumnos respecto a la evaluación formativa. La primera etapa se abordó desde un enfoque hermenéutico-interpretativo y la segunda desde la investigación-acción. Entre las conclusiones y recomendaciones se encontró que todos los profesores realizaban la evaluación diagnóstica y la mayor parte de ellos la acometía con la finalidad de conocer los conocimientos previos de los



alumnos; una pequeña parte expresó que la utilizaba en función de los intereses, expectativas y necesidades de los alumnos. Por otra parte también se encontró que dos terceras partes de los profesores utilizaban la evaluación diagnóstica de forma no sistemática y la otra tercera parte manifestó hacerlo de forma planificada y organizada. Otra característica que se evidenció es que los docentes presentaban porcentajes muy bajos de aprovechamiento de la evaluación diagnóstica para la mejora del programa. Se recomienda una autoevaluación de los programas, y la sensibilización del profesorado para incorporar instrumentos alternativos de evaluación en la valoración del aprendizaje. Esta investigación constituye un antecedente muy importante para el estudio, el cual no podía dejarse de lado debido en primer lugar porque se realizó en el escenario donde se presenta esta investigación, y en segundo lugar representa una aproximación teórica, metodológica y práctica que pueden dar luces a este proyecto, ya que al conocer las prácticas evaluativas, y los usos derivados en la misma, pudiesen servir de guía en la presente investigación.

En síntesis, los antecedentes presentados relativos a la evaluación diagnóstica de la Expresión Oral del Inglés constituyen una construcción colectiva del conocimiento bastante fecunda y prolífica, en la cual se presentan nuevas teorías, nuevos aportes o se modifican algunas nociones que tal vez no estaban funcionando. No obstante, es necesario recalcar que a nivel nacional existen pocas investigaciones que estén vigentes, relevantes y significativas para el presente estudio, sin embargo se consideró oportuno presentar los antecedentes de Ruíz (2009) y Zambrano (2007) por considerarse significativos para la presente investigación.

A continuación se presenta en el Cuadro 1, un resumen de los antecedentes y sus respectivos aportes.

## Cuadro 1

### Aportes de los Antecedentes

| Autor                 | Título   | Aporte presentado   |
|-----------------------|--|---|
| Parada y Nieto (2014) | Ajuste De La Evaluación Del Programa De Inglés En La Fundación Alianza Social Educativa De Bogotá                      | La evaluación implementada en el currículo de la fundación ASE se puede mejorar con un trabajo de grado enfocado profundamente en la evaluación diagnóstica   |
| Bombelli, E. (2013)   | Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje. | Se presenta una contribución metodológica para determinar la incidencia de la evaluación diagnóstica sobre el proceso de enseñanza y su impacto en el aprendizaje.  |
| López, A (2010).      | La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés   | Se muestra las diferentes estrategias que pueden poner en práctica los profesores de inglés para usar las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje   |
| Ruíz (2009)           | La Evaluación Educativa en La Docencia Universitaria   | El diagnóstico realizado permitió elaborar algunas consideraciones metodológicas con respecto a las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes, la cual resaltan la importancia de la evaluación sumativa, y más de la mitad de ellos por la evaluación diagnóstica, y que en función de estas planifican el proceso evaluativo. |
| Zambrano (2007)       | La Evaluación Formativa En La Enseñanza-Aprendizaje De Inglés  | Los profesores realizan la evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer los conocimientos previos de los alumnos; una pequeña parte la utiliza en función de los intereses, expectativas y necesidades de los alumnos.  |

**Fuente:** Proceso de Investigación, Rosales (2017).

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 La Evaluación en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

La evaluación constituye un elemento curricular que ayuda a mejorar todo tipo de aprendizaje y eleva la calidad de la enseñanza, es un término reciente en el campo de la pedagogía, y ha sido descrita como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia educativa. Sin embargo, en la actualidad su concepción ha variado en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, y se relaciona con la formación de la persona, así como en las individualidades para el aprendizaje. Según Casanova (2007) la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, el cual se convierte en un elemento central en los procesos reales de enseñanza aprendizaje que lleva a formar juicios de valor, así como la toma de decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

En este sentido, la evaluación es un proceso importante dentro de la enseñanza aprendizaje, pues permite certificar el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes a lo largo de todo el proceso, mostrando evidencia de las competencias alcanzadas por los mismos, asimismo permite que los docentes conozcan la eficacia de la práctica pedagógica, midiendo la efectividad de la metodología, las técnicas e instrumentos utilizados en la verificación de resultados.

Por esto, Zambrano, Tejada y González (2007) afirman que la evaluación con propósito pedagógico ha evolucionado de medir los resultados a estudiar los centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza, pero el alumno sigue siendo el principal destinatario de la evaluación. Esto quiere decir que la evaluación proporciona una plataforma teórica y práctica fundamental para que los profesores analicen el

proceso enseñanza aprendizaje, y la calidad del mismo, así como de la efectividad de los métodos, estrategias e instrumentos de evaluación

En este orden de ideas, la evaluación es un componente del currículo, el cual debe contribuir con el proceso enseñanza aprendizaje, y los estudiantes deben ser participantes activos. En palabras de Linn y Gronlund (2000) la evaluación puede proporcionar medios para que los profesores valoren su práctica educativa, el uso de estrategias, y los diferentes métodos en función del aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto de métodos, técnicas, estrategias, y recursos de evaluación se definen como herramientas diarias que utiliza el docente, así como recursos que emplean, para conocer la realidad de los estudiantes, los aprendizajes, las debilidades y logros, ellos recolectan y registran información fidedigna acerca del desempeño de los alumnos, los cuales deben cumplir con criterios y condiciones ineludibles para que garantice la efectividad, entre ellos: la validez, la confiabilidad, la practicidad y otros elementos típicos, de un instrumento de calidad.

Con referencia a lo anterior, Blanco (1999) afirma que técnicas, estrategias, y recursos de evaluación se refiere al “conjunto de procedimientos y recursos utilizados para recoger la información que va servir de fundamento para la formulación de juicios y la toma de decisiones, mientras que el instrumento se refiere a las herramientas que servirán para recoger dicha información” (p.106).

De los anteriores planteamientos se deduce, que la evaluación forma parte de éste conjunto de herramientas utilizadas por el docente, y representa un componente estrechamente unido al resto de los elementos que constituyen un programa de enseñanza de lenguas extranjeras. Ramón Palencia del Burgo, citado en Spychala (2014) recuerda que los procedimientos de evaluación deben programarse al mismo tiempo que el resto de actividades del programa y deberían ser tratados como su parte fundamental. El mayor objetivo de la evaluación es proporcionar al alumno información sobre su

progreso en la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua. Esto quiere decir que la evaluación permite que el docente, al igual que los estudiantes valoren los avances en el aprendizaje de la lengua extranjera, permitiendo que se realicen las correcciones necesarias si la didáctica no está funcionando.

Sin lugar a dudas, la evaluación forma una parte integral de cada proceso educativo, la cual permite que el docente conozca las fortalezas y las debilidades de los estudiantes en determinada área del saber. En el caso de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, se evalúa la competencia comunicativa que aparte de los conocimientos lingüísticos-gramaticales que pueda promover, debería contener competencias interculturales, pues el hombre es un ser social que necesita expresar sus ideas, pensamientos, necesidades e intereses (Hymes, 1971; Gumperz, 1971 y Galindo, 2005), entonces la evaluación diagnóstica es una herramienta de primer orden que le permite al profesor incorporar habilidades sociales que favorezcan el aprendizaje de una segunda lengua.

### **2.2.2 La Evaluación Diagnóstica dentro del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

La evaluación en todas sus formas es fundamental para conocer el avance que tienen los estudiantes en el proceso educativo, asimismo proporciona información importante al docente para la toma de decisiones. En este sentido, D' Agostino (2009) define la evaluación educativa como “aquel proceso orientado hacia la determinación, búsqueda y obtención de evidencias acerca del grado y nivel de calidad del aprendizaje del estudiante, para juzgar si es adecuado o no y tomar las medidas correspondientes” (p.17). En esta definición subyacen varios conceptos como por ejemplo ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se obtienen las evidencias? y ¿para qué se usan los resultados?

Ahora bien, el inicio de cada semestre, año escolar, o etapa de estudio se relaciona con evaluaciones de entrada, las cuales se refieren a un diagnóstico que le permite a los profesores conocer los niveles de conocimiento, aspiraciones y expectativas que presentan los estudiantes en alguna unidad curricular, cátedra, asignatura o materia en cualquier del nivel educativo. Por esta razón, el proceso de Enseñanza Aprendizaje requiere de la evaluación diagnóstica, de modo que los docentes realicen pronósticos, los cuales permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada.

En palabras de Casanova (2007) la evaluación diagnóstica es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador referido a la enseñanza y aprendizaje, esto quiere decir que permite detectar la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen. La misma autora afirma que la situación de partida puede presentarse: (a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. (b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica.

Al respecto, la evaluación diagnóstica resulta útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación a un tema de estudio, además se ponen de manifiesto las actitudes de los estudiantes hacia el mismo. Por otra parte, Cruz (2014) expresa que la evaluación diagnóstica se define como

una actividad sistemática y recurrente mediante la cual se juzga anticipadamente lo que ocurrirá durante o después del hecho educativo. El propósito es el de tomar decisiones pertinentes sobre la viabilidad o eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje, evitando errores e inadecuaciones, especialmente en la fase de planeación del proceso (p.43).

Esto quiere decir que este tipo de evaluación busca conocer el contexto de cada estudiante, sus particularidades, sus individualidades con el fin de comparar con las pretensiones en los objetivos de aprendizaje y de las secuencias didácticas que llevará a cabo el docente. En este sentido, Covis (2017) manifiesta que la función de la evaluación diagnóstica se dirige a:

- (a) Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de su historia académica, (b) Identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje, (c) Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados. (d) Establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares y con todo ello adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos (p.21).

En referencia a la clasificación anterior, se puede decir que la evaluación diagnóstica tiene como finalidad identificar qué aprendizajes previos tienen los estudiantes, y en función de estos tomar las decisiones pertinentes que permitan ejecutar los correctivos pedagógicos que guíen los procesos de enseñanza aprendizaje. Es importante destacar que la evaluación diagnóstica se utiliza principalmente para conocer las habilidades y fortalezas de los estudiantes, ofreciendo información detallada para que los docentes planifiquen estrategias en vías de la toma de decisiones, entonces el uso de la misma tiene mucha importancia. Según Black y William (1998) la información que suministra el diagnóstico descriptivo desempeña un importante papel en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y proporciona información sobre el rendimiento de los estudiantes.

Entre las características de la evaluación diagnóstica, Alderson (2005) expresa que:

- (a) Están diseñadas para identificar fortalezas y debilidades en el conocimiento y el uso del lenguaje del estudiante. (b) Tienen más probabilidades de centrarse en las debilidades que en las fortalezas. (c)

Deben conducir a la remediación en la instrucción adicional. (d) Proporcionan así un feedback detallado sobre el que se puede actuar. (e) Proporcionan resultados inmediatos o los resultados son lo menos demorados posible después de la toma de la prueba. (f) La evaluación se basa en alguna teoría del desarrollo del lenguaje, preferiblemente una teoría detallada más que una teoría global (p.11).

Estos planteamientos representan un conjunto de características que identifican la evaluación diagnóstica, entre los que destacan la retroalimentación con respecto a las expectativas, intereses o debilidades que tienen los estudiantes con la finalidad de que el docente emprenda los correctivos necesarios utilizando para ello los métodos que estime convenientes. En este sentido, existen varios métodos, estrategias e instrumentos que favorecen la evaluación diagnóstica, entre ellos, Casanova (2007) afirma que se encuentran las siguientes estrategias: un coloquio, un debate, y la realización de trabajos preparatorios; los cuales expresa el autor son idóneos para la obtención de información, pero estos deben adaptarse a los principios de la unidad didáctica programada, para adecuarla según los intereses de los estudiantes.

Cabe destacar que mediante el desarrollo oportuno de la evaluación diagnóstica se podrá seguir adelante en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, Cruz (2014) expresa que “los instrumentos preferibles para realizar los citados diagnósticos, son las pruebas objetivas, las estrategias de exploración, las entrevistas estructuradas, las observaciones y los registros de todo tipo” (p.75). De esto se infiere que existen varias técnicas e instrumentos para realizar los diagnósticos, pero la escogencia depende del área de conocimiento, y de las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, la evaluación diagnóstica representa un instrumento pedagógico que le permite al docente explorar las debilidades, fortalezas e inquietudes que tengan los estudiantes antes, durante o después del acto educativo y posteriormente tomar las decisiones pertinentes que permitan



fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. La evaluación diagnóstica no debe limitarse a la indagación de saberes o competencias del estudiante, sino que debe ser aprovechada por el docente para orientar algunos elementos de la práctica pedagógica que en definitiva representan uno de los fines que componen la calidad educativa de cualquier programa de formación académica.

### **2.2.3 La Evaluación Diagnóstica como Estrategia que contribuya a La Enseñanza Aprendizaje de la Expresión Oral de Inglés como Lengua Extranjera**

El aprendizaje de un idioma extranjero representa hoy día una competencia comunicativa muy valorada en el mundo comercial, político y económico, puesto que las sociedades lo utilizan para interrelacionarse estableciendo lazos de amistad y cooperación. En este sentido, se hace necesario desarrollar estrategias y métodos que permitan contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés con la finalidad de elevar la calidad del sistema educativo y en especial la de los profesionales que egresen de las distintas casas de estudio.

En cuanto a estas estrategias de enseñanza, es importante destacar la evaluación como un método que permita fortalecer la Expresión Oral del Inglés. Ante la situación planteada, en las últimas décadas se pueden distinguir tres métodos para lograr este objetivo: las pruebas automatizadas, las pruebas semidirectas y las entrevistas cara a cara, Suarez y otros (2014). Con respecto a la primera, las pruebas automatizadas de voz consisten en programas informáticos sofisticados que permiten puntuar la fluidez verbal en un idioma, entre los mismos se encuentran por ejemplo “Pearson Test of English” o el muy conocido “TOEFL” (Test Of English as a Foreign Language) este fue desarrollado por Educational Testing Service (ETS), una organización sin fines de lucro, que diseña y administra las pruebas.

En la segunda modalidad se encuentra la prueba semidirecta, donde utilizan como herramienta auxiliar el computador, pero con un profesional que evalúa dicho instrumento. En la tercera herramienta se encuentra las entrevistas cara a cara, en la cual un conjunto de participantes interactúan entre sí, y están guiados por un evaluador que regula dicho proceso educativa.

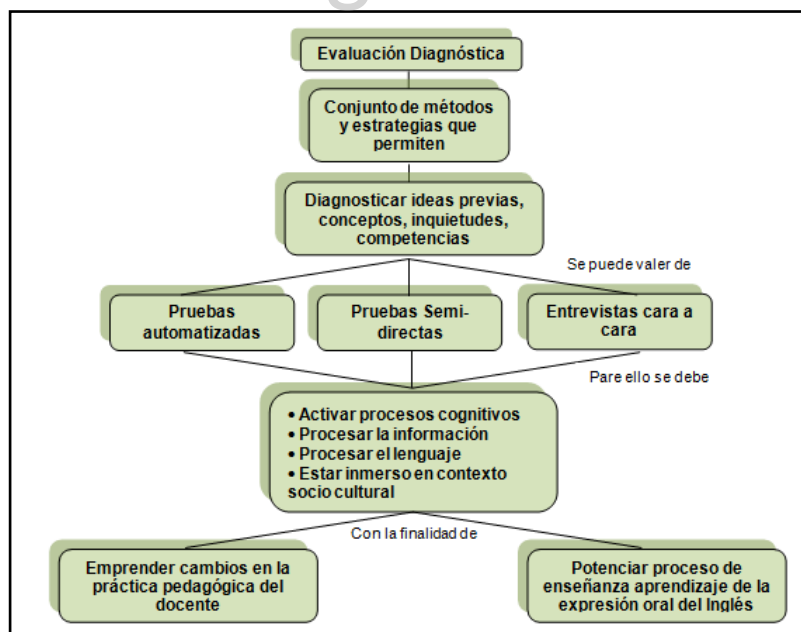
Hechas las consideraciones anteriores, es importante tener claro que para lograr este proceso algunos autores como Harmer (2011) identifican varios elementos indispensables para fortalecer la Expresión Oral del Inglés entre los que se destacan “la capacidad para procesar información y lenguaje en el acto” (p.32). Estas premisas llevan a pensar que la Expresión Oral del Inglés debe estar enfocada en actividades que ayuden a mejorar el habla y la habilidad de comunicación oral tanto en los ambientes de aprendizaje como fuera de ellos y en cualquier contexto sociocultural. Entonces, para fortalecer los procesos de Expresión Oral del Inglés es necesario activar en el estudiante procesos cognitivos que sean significativos para el aprendizaje.

Al respecto, Heydariyan, Khatami y Bagheri (2014) manifiestan que la activación de procesos cognitivos le permiten al estudiante “conectar significados y entendimientos con el texto” (p. 34). De lo anterior, es imprescindible que los docentes empleen una variada gama de estrategias que permitan fortalecer los procesos de comunicación oral del Inglés, y que los mismos representen situaciones provistas de significado, pues de lo contrario sería un aprendizaje repetitivo y memorístico.

Con referencia a lo planteado, dentro de esta gama de recursos se encuentra la evaluación diagnóstica, la cual le permite al docente diagnosticar antes de que se inicie cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, detectar el nivel real, los avances y los aspectos mejorables en que se encuentran los estudiantes. Gracias a la evaluación diagnóstica los docentes de lengua extranjera pueden planificar y organizar las estrategias didácticas en función de las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, es importante que la evaluación diagnóstica como herramienta utilizada por los docentes para mejorar los procesos de la Expresión Oral del Inglés en los estudiantes del tercer semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés, no se quede solamente en una mera exploración de las habilidades y competencias que tengan los estudiantes, sino que trascienda más allá del proceso de planificación y desarrollo de las actividades que el docente desarrolla en los ambientes de aprendizaje.

Entonces partiendo de estos insumos, el docente puede calibrar el nivel y dificultad de las actividades y su vez direccionar algunos elementos de la práctica pedagógica que tal vez no consideró pertinente incluirlos inicialmente, pero que a través de la evaluación diagnóstica permitió detectarlos a tiempo, haciendo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés una experiencia más significativa y duradera para los estudiantes. A continuación, en el Gráfico 1 se presenta la evaluación diagnóstica como estrategia que contribuya a la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de inglés como lengua extranjera.



**Gráfico 1.** Construcción Propia, Rosales (2017). La Evaluación Diagnóstica Como Estrategia Que contribuya a La Enseñanza Aprendizaje De La Expresión Oral De Inglés Como Lengua Extranjera

### 2.3 Bases Legales

El estamento legal que regula la evaluación diagnóstica en la mejora de la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, está circunscrito en un conjunto de normas, instructivos y preceptos que parten en una primera instancia en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) el cual establece en su Art. 109: "...Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento...Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión". Con respecto al artículo anterior, las universidades autónomas como la Universidad de los Andes, tienen la prerrogativa constitucional para elaborar, planificar o modificar los planes de estudio y dentro de ellos los programas de evaluación del rendimiento estudiantil.

Por otra parte, existe otro estamento legal que lo constituye la Ley de Universidades (1970). Dicho instrumento jurídico establece en la Sección II, *De los Exámenes*, Art. 150, lo siguiente:

Los exámenes y pruebas deben concebirse como medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación. Como instrumentos auxiliares de evaluación en ellos debe atenderse, más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso al aprovechamiento que demuestre el alumno mediante la comprensión del saber recibido.

Cabe destacar que esta Ley no menciona de forma directa la evaluación diagnóstica, pero sugiere que uno de los roles de la evaluación debe ser el de "corregir periódicamente los defectos de su formación", lo cual se corresponde con los planteamientos expresados en la evaluación diagnóstica. Por último, se encuentran las normativas y reglamentos que hacen operativos las situaciones relativas a la evaluación de los

aprendizajes, en este sentido se tiene el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil de La Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Pedro Rincón Gutiérrez (2005), el cual establece en el Capítulo III, *De los tipos de Evaluación*, Art.8 lo siguiente: “A los fines del presente reglamento, los tipos de evaluación son: (1) Diagnóstica; (2) Formativa y (3) Sumativa”. Más adelante en el Art. 9 del mismo reglamento se define la evaluación diagnóstica como:

...la realizada en distintos momentos del proceso de enseñanza: al inicio, durante y al final del mismo en cada asignatura, práctica, taller, seminario, pasantías y práctica profesional. Sus objetivos son detectar las competencias, rasgos de personalidad, valores, actitudes, conocimientos previos o esquemas conceptuales y de información que los estudiantes han construido y/o transformado con el fin de reorientar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; y, detectar las dificultades, limitaciones y carencias de los estudiantes para buscar las causas de las mismas.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

En esta definición se establece que la evaluación diagnóstica se puede realizar en cualquier momento del proceso de enseñanza, bien sea al inicio, al desarrollo o al final de la misma, lo cual permite que el proceso de evaluación de los aprendizajes sea más completo y enriquecedor, pues el docente tiene la posibilidad de mejorar ciertos aspectos que tal vez no quedaron claros y que requieren de ajustes a posteriori. Finalmente, el marco legal que regula la evaluación diagnóstica no es tan amplio, y la realización de los mismos a nivel universitario está sujeto a la concepción pedagógica, creencias, valores y actitudes que presente el docente de la cátedra para llevarlos a cabo.

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

El marco metodológico es la instancia que presenta el conjunto de elementos que intervienen de forma directa e indirecta en el proceso de investigación, además señala el camino que debe recorrer el investigador para darle solución al problema que se plantea, desde una postura personal que surge en función de las necesidades presentes en el contexto. Asimismo, este apartado presenta los métodos, las reglas, los registros técnicos y protocolos, que permitirán la comprensión de forma objetiva de la situación planteada. Al respecto, Balestrini (2014) plantea que el Marco Metodológico es

El conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y de reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos convencionalmente operacionalizados (p.125).

Esto quiere decir que el marco metodológico presenta de forma sistemática y organizada los procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos que utilizará el investigador para alcanzar y responder cada uno de los objetivos específicos propuestos, asimismo refleja la estructura lógica y el rigor científico del proceso de investigación desde la elección de un enfoque metodológico específico, hasta la forma como se va a organizar, analizar, interpretar y sistematizar la información.

### 3.1. Naturaleza de la Investigación

En este orden de ideas, el presente estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, puesto que buscó describir la situación en particular de los estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés. Al respecto, Taylor y Bogdan (1996) se refieren a la investigación cualitativa como aquella que se realiza desde dentro de la situación estudiada, captando una imagen fiel de lo que dicen y hacen las personas, se deja que las palabras y las acciones hablen por sí mismas.

En este sentido, el presente estudio tomó como referencia los postulados del paradigma cualitativo, adentrándose lo más posible a la realidad de la evaluación diagnóstica en la Unidad Curricular de la Expresión Oral Del Inglés, estudiando en detalle a cada uno de los participantes y las expresiones, sentimientos y opiniones que tienen cada uno de ellos. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) los estudios cualitativos

... involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semánticos y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (p.12).

Por consiguiente, para la investigación cualitativa es fundamental el uso de técnicas especiales para la recolección de la información, pues la misma constituye una fuente casi inagotable, bajo la cual se accede al objeto de estudio con la finalidad de procesar la misma y obtener las conclusiones pertinentes.

Por otra parte, la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los

participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Por esto, Hernández, Fernández y Baptista (Ob. Cit), plantean que

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Se guía por áreas o temas significativos de investigación, sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos (p.13).

En suma, de acuerdo a lo expresado por los autores, el objetivo de la investigación cualitativa es el desarrollo de conceptos que ayudan a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales (en lugar de experimental), prestando la debida atención a los significados, experiencias y puntos de vista de todos los participantes. Por ello, se compone de una serie de métodos de desarrollo diferentes que son más adecuados para abordar cuestiones de interés particular.

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. En efecto, el enfoque cualitativo de investigación es, por lo tanto, y por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico (Martínez, 2006).



### **3.2. Nivel de la Investigación**

El nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un objeto o fenómeno, en el caso de la presente investigación se trata de nivel y tipo descriptivo, pues buscó caracterizar un fenómeno de estudio en particular, según Álvarez (2010) los estudios descriptivos señalan cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno o evento, tiene como fin especificar las propiedades importantes para medir y evaluar aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a estudiar. En el presente estudio se tomó como nivel el tipo descriptivo, ya que se indagó un fenómeno de estudio y se caracterizó para poder comprenderlo, y establecer alternativas de solución.

### **3.3. Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación se refiere a la táctica que adopta el investigador para responder a la problemática planteada. En este sentido, el diseño de esta investigación se correspondió con la “no experimental”, pues se observaron los fenómenos tal y como sucedían en el contexto real para ser analizados. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio no experimental representa “una investigación sistemática en la que las variables no se manipulan, no se construye ninguna situación ya que se observan y evalúan tal como se han dado en su entorno natural” (p.123). Esto quiere decir que en la presente investigación no hubo manejo ni modificación de las variables, pues la realidad se estudió tal cual como se iba presentando.

Asimismo, se asumió el estudio de campo, según Taylor y Bogdan (Ob. cit), un diseño de campo hace asequible la toma de la información en el lugar de la investigación, a través del uso de las técnicas e instrumentos pertinentes para realizar los registros de forma cuidadosa y sistemática, de

las actividades del docente y alumnos desde el propio contexto del aula de clase. Esto quiere decir que los datos se recogieron directamente de la realidad. Aunado a esto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011), define este diseño como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos de forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales y primarios (p.18).

De lo anterior se desprende que el investigador tomará la información del contexto, por lo que son datos de primera mano, y le permitirá acercarse al objeto de estudio, con un mayor nivel de confianza en la información recabada que luego será contrastada con la teoría.

#### **3.4. Modalidad de la Investigación**

Es importante señalar que la modalidad de investigación tiene su propio perfil, el cual depende del contexto donde se desarrolla el estudio. Entonces, debido a las características metodológicas de la investigación, la modalidad seleccionada para el desarrollo de la misma, será el estudio de caso, pues el investigador considera que desde esta perspectiva podrá explicar la situación que se presenta estableciendo relaciones entre las variables establecidas. En este sentido, Stake (1998) plantea que:

El estudio de caso permite observar de un modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso,

descansa sobre la responsabilidad del investigador y explora el contexto de las instancias individuales (p. 42).

Esto quiere decir que el estudio de caso es una modalidad metodológica, la cual permite que el investigador comprenda de una forma rigurosa una realidad, estableciendo relaciones y conexiones entre variables, de manera que se muestre un análisis holístico sobre el fenómeno de estudio que desarrolla en un determinado contexto.

### **3.5. Etapas y fases de la Investigación**

Con respecto a lo expuesto, el presente estudio se direcciona bajo la modalidad del estudio de caso, adaptado a la metodología etnográfica, ya que trata de comprender la problemática y entenderla para gestionar vías de solución. Tal como señala Rincón (2000) "El proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral. El problema, los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo del espiral" (p. 16). Lo anterior manifiesta que este tipo de investigación no se limita a observar, sino a comprender e interpretar determinadas situaciones o problemas específicos de un grupo, para luego buscar las posibles soluciones.

En el presente estudio, se plantea el estudio de caso descriptivo como respuesta metodológica, según Murillo y Martínez (2010) las etapas son las siguientes: (1) Fase Pre operacional: en esta se lleva a cabo el diagnóstico, se selecciona el diseño y las técnicas de investigación. (2) Fase de Intervención: En esta el investigador tiene acceso al campo de investigación, selecciona los sujetos de investigación y recoge la información. (3). Fase de Elaboración de Informe Etnográfico: En esta el investigador procesa la información para emitir resultados, asimismo elabora el informe final. Esto quiere decir que toda investigación sigue una serie de pasos que permite

organizar el procedimiento metodológico a fin de establecer las acciones a seguir.

En palabras de Hurtado y Toro (2008) “Las etapas que suelen acontecer en el proceso de investigación, no necesariamente son fases que suceden de manera lineal, sino que hay, entre ellas, una interacción dialéctica” (p.156). En este sentido, en el proceso de organización y análisis de la información se tendrá un ir y venir de categorías, conceptos y teorías que se cotejan con los datos a fin de obtener paulatinamente los resultados y conclusiones pertinentes.

### **3.6. El escenario de Investigación**

El presente estudio, se realizará en la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, ubicado en el sector Santa Teresa, parroquia San Sebastián, del Municipio San Cristóbal, estado Táchira. Está ubicado en el área urbana de la ciudad y es fronteriza con la República de Colombia. Ahora bien, el escenario de investigación se define, en palabras de López (1999) como “el lugar donde el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles que han sido determinados desde la elaboración del proyecto” (p.21).

Cabe destacar que la Universidad de Los Andes crea la Escuela de Educación en el Estado Táchira, iniciando sus actividades el 18 de noviembre de 1966, la carrera se abrió bajo el régimen de anualidades y tenía las opciones de Evaluación Educativa y Orientación Educativa Profesional. Hasta el momento la Escuela dependía de la Facultad de Humanidades en Mérida, no obstante en el año de 1975 bajo la rectoría del Dr. Ramón Vicente Casanova, se decretó su transformación en Núcleo, adaptándose el Plan de Estudios al régimen semestral, ofreciendo en la Carrera de Educación las menciones de Castellano y Literatura, Inglés,

Geografía y Ciencias de la Tierra y Matemática. Más adelante en el año 1996, la Carrera de Educación mención Inglés es objeto de una nueva reforma curricular, pasando la carrera al régimen de anualidad, con cinco años de duración, en la cual se incorporan además del Inglés elementos de orden pedagógico, didáctico y socio histórico que complementan la formación integral de los futuros docentes.

Finalmente, en virtud de los nuevos paradigmas y metodologías en el campo educativo y en particular en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), se presenta en el año 2009 un proyecto de reestructuración para la carrera de Educación mención Inglés y Francés, diseñado acorde con las necesidades de formación que tiene el momento histórico y socio-cultural del país, el mismo es el que actualmente rige para la presente carrera.

### **3.7. Los sujetos o Informantes clave**

En cuanto a esto, Guerrero (2009) plantea que los sujetos de investigación son aquellas personas de los cuales se nutre la investigación, quienes asumen diferentes roles y niveles de participación. Por esto, afirman Taylor y Bogdan (1996) que los informantes son las personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la “realidad” social a estudiar, es decir son personas que contribuyen como fuente informativa para que el investigador comprenda la realidad que está estudiando, cabe destacar que los informantes desempeñan un papel muy importante dentro del estudio, pues son fuente directa de información acerca de la problemática planteada.

Por otra parte, Rodríguez, Gil y García (2002) señalan que la selección de informantes en los estudios cualitativos se hace de manera deliberada e intencional, estos se eligen porque cumplen con ciertos requisitos a juicio del investigador. Entonces, de acuerdo a los objetivos planteados en el presente

estudio, se escogieron los siguientes informantes clave (IC): 15 estudiantes regulares inscritos en la Unidad Curricular Expresión Oral del Inglés, además de tres (03) docentes de dicha área en el Tercer semestre de Educación Mención Ingles-Francés, Universidad de los Andes Núcleo universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, esto para la fase de diagnóstico e intervención. Ahora bien, para la fase evaluativa se hizo una selección al azar de tres estudiantes del grupo quienes expresaron su opinión sobre el plan de intervención.

A continuación se presenta el Cuadro 2 y 3 donde se establecen algunas características de los informantes claves de la investigación:

| <b>Cuadro 2.<br/>Informantes Clave Estudiantes (Fase Evaluativa)</b> |               |    |
|--|---------------|----|
| <b>Informantes Clave</b>   | <b>Género</b> |    |
| Estudiantes  | Femenino      | 22 |
|  | Masculino     | 20 |
|  | Femenino      | 20 |

**Fuente:** Proceso de Investigación, Rosales (2017)

| <b>Cuadro 3. Informantes Clave Docentes</b> |               |                  |                   |   |  |
|---|---------------|------------------|-------------------|---|--|
| <b>Docente</b>                              | <b>Género</b> | <b>Categoría</b> | <b>Dedicación</b> | <b>Título máximo obtenido</b>   | <b>Asignatura que dicta</b>                                  |
| 1   | Femenino      | AGREGADO         | EXCLUSIVA         | Lic. En Educación mención Inglés<br>Mgs en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera      | Desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés III     |
| 2   | Femenino      | AGREGADO         | EXCLUSIVA         | Lic. En Educación mención Idiomas<br>Dra. en Pedagogía (Universidad Rovira y Virgili -España)                         | Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II |
| 3   | Femenino      | ASISTENTE        | EXCLUSIVA         | Lic. En Idiomas Modernos<br>Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.-TESOL. | Lectura y escritura del Inglés                               |

**Fuente:** Proceso de Investigación, Rosales (2017)

### 3.8. Técnica e Instrumentos para la recolección de la información

Rodríguez, Gil, y García (2002) manifiestan que en la investigación cualitativa, las técnicas utilizadas para la recolección de la información son el reflejo de la predisposición del investigador, quiere esto decir que el valor de los datos que se recogen se las da la actitud y la conducta del investigador, proporcionando una mayor profundidad en la respuesta, además de una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

En este sentido, Arias (2012) asegura que "las técnicas de recolección de datos son "el procedimiento o forma particular de obtener datos o información" (p. 67). Igualmente, el mismo autor manifiesta que el instrumento "es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información" (p. 69). Con respecto a esto, las técnicas de recolección de datos son aquellos procedimientos que permiten desde el punto investigativo abordar problemas complejos, posibilitando la participación de individuos, además permitiendo tener una visión más amplia de la situación, para posibilitar la toma de decisiones.

Cabe destacar que Rodríguez, Gil, y García, (Ob. cit) expresan que antes de seleccionar una o varias técnicas para recoger la información, el investigador debe responder las siguientes cuestiones: qué tipo de información se busca, cómo se pretende recogerla, en qué forma va a quedar registrada. En este sentido, para el presente trabajo, se seleccionaron la observación participante y la entrevista, como técnicas para recoger la información. En este orden de ideas, Arias (2012) expresa que la observación participante es:

Aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en

cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes (p.138).

De esto se infiere que la observación participante es una práctica en la que el investigador vive y comparte con los sujetos de investigación, y participa en las actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos de estudio, lo cual favorece la mayor comprensión de la situación planteada. Ahora bien, en cuanto a la entrevista en profundidad Taylor y Bogdan (1996), señalan que es un método de investigación cualitativa, que se refiere a reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes clave, respecto a un tema en particular. En el caso del presente estudio, la entrevista está dirigida a tres docentes de la Unidad Curricular de Expresión Oral del Inglés, y tres estudiantes del área mencionada.

Cabe destacar que Hernández, Fernández y Baptista (2014), expresan que después de seleccionar el diseño, tipo de investigación, los informantes del estudio, y las técnicas de recolección de información, se requiere definir los medios para su recolección (instrumentos), los autores plantean que estos últimos deben ser válidos y confiables. En la presente investigación, el autor utilizará para la fase de diagnóstico un cuestionario estructurado para estudiantes (ver Anexo A) y un guión de entrevista en profundidad dirigida a docentes (Ver Anexo B), para la fase de intervención notas de campo sobre la base de observaciones al desarrollo de las actividades (ver Anexo C), y en la fase de evaluación un guión de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes del área de Expresión Oral del Inglés (ver Anexo D), pues los mismos permiten la recolección de datos en un solo momento, garantizando el menor riesgo de distorsión de información.

A continuación se presenta un cuadro resumen sobre las Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información:



**Cuadro 4**  
**Resumen de fuentes, técnicas e instrumentos para recabar la información**

| <b>Tipo De Información</b> | <b>Fuente de la Información</b>        | <b>Técnicas e Instrumentos de Recolección</b>            | <b>Período De Recolección</b>                             |
|----------------------------|--|--|---|
| Escrita                    | Estudiantes                            | Test diagnóstico<br>Cuestionario estructurado            | Durante clases de expresión Oral del Inglés (Diagnóstico) |
| Oral                       | Docente                                | Entrevista en Profundidad<br>Entrevista semiestructurada | (Diagnóstico)<br>(Evaluación)                             |
| Observación Directa        | Investigador<br>Estudiantes y docentes | Notas de campo   | (Plan de intervención)                                    |

**Fuente:** Proceso de investigación. Rosales (2017)

### 3.9. Validez, Fiabilidad y confiabilidad de la investigación

En los estudios cualitativos, los instrumentos para recoger la información deben reunir tres requisitos esenciales: validez, fiabilidad y confiabilidad. En cuanto a la validez del instrumento, esta tiene que ver con la consistencia y coherencia técnica entre: los ítems, el contenido, las variables, y los objetivos de la investigación.

De acuerdo Palella y Martins (2010), la validez se define como la ausencia de sesgos, y representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir. Asimismo, Cortés (1997) expresa que la validez en la investigación cualitativa “está basada en la adecuada representación de construcciones mentales que los participantes ofrecen al investigador, una reconstrucción de realidades múltiples” (p.77). Por tal razón, los instrumentos fueron sometidos al juicio de tres expertos: uno en el área de metodología y dos en el área de contenido, todos ellos son docentes titulares adscritos a la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro

Rincón Gutiérrez”, quienes garantizaron la validez de los instrumentos. (Ver Anexo E)

Ahora bien, la fiabilidad es una medida que indica la homogeneidad entre los distintos ítems que pretenden medir un mismo concepto. Al respecto, Lincoln y Guba (1985) expresan que el criterio de fiabilidad demuestra el grado en que distintos ítems son coherentes entre sí, y pueden utilizarse para medir una misma magnitud, obteniendo los mismos resultados. Esto indica que este criterio designa la coherencia de los ítems, para obtener los mismos resultados al aplicarse el instrumento en diferentes situaciones.

En cuanto a la confiabilidad, Gallardo y Moreno (1999) manifiestan que hace referencia al grado en que la aplicación repetida del instrumento produzca iguales resultados. Asimismo, Cortés (Ob. cit) dice que es “la posibilidad de encontrar resultados similares si el estudio se replicara” (p.78). En el caso del cuestionario aplicado a los estudiantes en la fase de diagnóstico, por ser estructurado con cinco alternativas de respuesta, se aplicó el Alpha de Crombach, arrojando una confiabilidad de 0,80; la cual según la escala propuesta por Ruiz (2002), se considera una medida de alta confiabilidad. (Ver Anexo F)

Por otra parte, en el caso de los otros instrumentos que son de orden cualitativo, afirma Cortés (Ob. cit) que la confiabilidad se logra a través del proceso de triangulación de instrumentos, lo cual proporciona mayores niveles de fiabilidad y credibilidad. Esto quiere decir que para la confiabilidad de los instrumentos cualitativos, el investigador es quien la certifica, y le da el rigor investigativo en la medida que compara la información que arrojan los instrumentos aplicados con el marco teórico de la investigación.

### **3.10. Análisis de datos**

En las investigaciones cualitativas es de suma importancia la triangulación, puesto que le da rigor investigativo al estudio. En razón de esta

idea, Rodríguez, Gil y García (2002) expresan que existen diferentes tipos de triangulación tales como: de datos, de investigador, teórica, metodológica y disciplinaria. Esto quiere decir que la triangulación es una comparación de información a través de diferentes métodos, los cuales buscan analizar un fenómeno a través de diversos acercamientos.

En el caso de la presente investigación, este procedimiento se realizó a través de la “comparación constante”, según Goetz y LeCompte (1988) estos son medios sistemáticos en el manejo de los datos para generar constructos y relaciones a partir de los datos cualitativos. Afirma Strauss (1967), que el procedimiento se realiza de la siguiente manera: Recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas, y para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, se construyan, y se relacionen las categorías encontradas; las cuales constituyen el elemento conceptual de la teoría, además muestran relaciones entre ellas y la información.

En este estudio, el procedimiento de análisis se hizo comparando y contrastando la información que arrojó la observación, la entrevista aplicada y el marco teórico del estudio, reconociendo que este método es una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones y hallazgos, pues es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos, reduciendo el sesgo y aumentando la comprensión de un fenómeno, por otro lado es importante destacar que en la entrevista en profundidad aplicada a los docentes se utilizó como herramienta auxiliar el procesador de análisis de datos cualitativos “atlas.ti7” versión 7.5.4, este sirvió de apoyo para organizar, categorizar, codificar y enlazar segmentos de información que surgieron en la misma.

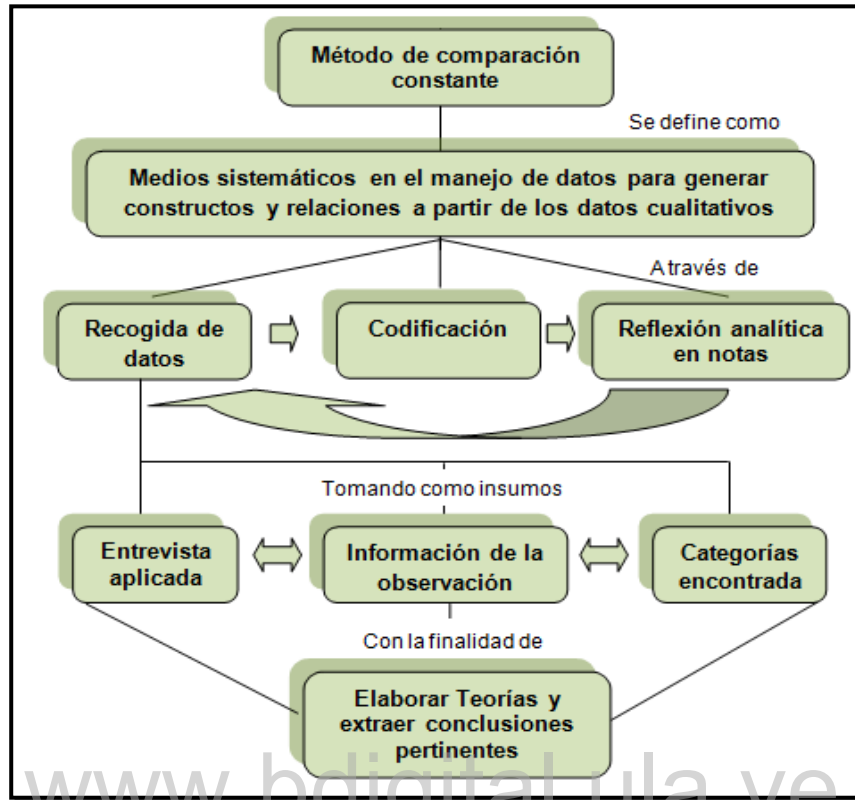
Por otro lado, para el test aplicado a los estudiantes para diagnosticar el desarrollo de la competencia comunicativa de la expresión Oral del Inglés (ver Anexo A), se utilizó la técnica del análisis de contenido propuesta por Krippendorff (2009). En dicha técnica se identifican las siguientes etapas a

saber: (1) Observaciones primitivas; (2) Determinación de unidades; (3) Muestreo; (4) Reducción de datos; (5) Inferencia-validación y (6) Análisis.

En la primera etapa, las observaciones primitivas estuvo representada por la forma en que el investigador se acercó a la fuente de información, en este caso se utilizó un test diagnóstico para recabar la información necesaria para la investigación. En la segunda etapa, la determinación de las unidades quedó establecida en el test por el tipo de demanda cognitiva que se le solicitó al estudiante, para este caso se escogieron como unidades cinco grandes apartados a saber: (a) Reconocimiento; (b) Listening; (c) Comprensión de lectura (reading comprehension); (d) Escribir una composición (presente simple); (e) Escribir una composición (pasado simple), unidades que concuerdan con investigaciones realizadas por Harmer (2011) y Carvajal (2011).

En la tercera etapa se determinó como muestra para realizar el análisis, 15 estudiantes del 3er semestre de Educación Mención Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Ahora bien, en la cuarta etapa que consiste la reducción de datos, se clasificó los signos encontrados de acuerdo con sus significados, en este caso el análisis de contenido es de tipo semántico pues se trata de “representaciones lingüísticas” del inglés. (Krippendorff, 2009, p. 48). En la quinta etapa, para el proceso de inferencia el investigador consideró toda la información que generó el test diagnóstico, y en función de ello se establecieron patrones que permitieran apreciar tendencias o resultados con los cuales se llega a la última etapa.

A continuación se presenta en el Gráfico 2, el análisis de los datos en la presente investigación.



**Gráfico 2.** Análisis de los datos, Rosales (2017). Tomado de Goetz y LeCompte (1988) y Strauss (1967) y adaptado a los fines de esta investigación.

| <b>Cuadro 5<br/>Planificación Temporal del Estudio</b>   |  |   |   |  |   |                                   |
|--|--|---|---|--|---|-----------------------------------|
| <b>Objetivo General:</b> Promover la evaluación diagnóstica como estrategia que potencia la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral de Inglés como lengua extranjera. Caso: Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. |  |   |   |  |   |                                   |
| <b>Fase del estudio</b>  | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Instrumentos</b>                                       | <b>Propósito / Acciones</b>   | <b>Informantes</b>   | <b>Contexto</b>   | <b>Tiempo</b>                     |
| 1. Fase Pre operacional:<br>Diagnóstico-<br>Sensibilización  | Exponer las experiencias de los estudiantes sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de inglés.<br><br>Describir las fortalezas y debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés. | Cuestionario estructurado (Fase I)                        | Reconocer la importancia de la evaluación diagnóstica como estrategia que favorece las prácticas pedagógicas de los docentes de la Unidad Curricular Expresión Oral Del Inglés. | 15 Estudiantes del 3er semestre de la carrera de Educación mención: Inglés-Francés | Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. | Tercer Semestre del año 2016-2017 |
| 2. Fase de Intervención  | Diseñar un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes que contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.  | Entrevista en profundidad<br><br>Observación participante |   | 03 docentes del área de expresión Oral del Inglés.                                 |   |                                   |
| 3. Fase evaluativa   | Establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.  | Entrevista semiestructurada                               |   | 03 estudiantes del área de expresión Oral del Inglés.                              |   |                                   |
| 4. Fase de elaboración de Informe etnográfico: Resultados  |  |   |   |  |   |                                   |

**Fuente:** Proceso de investigación, Rosales (2017)

| Cuadro 6<br>Sistema de Dimensiones y Categorías             |   |   |  |   |       |  |   |
|---|---|---|--|---|-------|--|---|
| Fase del estudio  | Objetivos específicos   | Unidades de Análisis  | Dimensión  | Categorías  | Ítems | Instrumento  | Informantes   |
| 1. Fase Pre operacional:<br><br>Diagnóstico-Sensibilización | Exponer la experiencia del estudiante sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de inglés.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.</li> <li>• Desarrollo de la competencia comunicativa de la expresión Oral del Inglés.</li> </ul>   |       | Cuestionario estructurado<br><br>Test diagnóstica de competencia comunicativa  | 15 Estudiantes del 3er semestre.  |
|   | Describir las fortalezas y debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés. |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.</li> </ul>  |   |       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas evaluativas.</li> <li>• Formas de evaluación.</li> <li>• Instrumentos y recursos de evaluación</li> <li>• Fortalezas del proceso de evaluación</li> <li>• Debilidades del proceso de evaluación.</li> </ul> |   |
| 2. Fase de Intervención                                     | Diseñar un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes que contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso que contribuye al aprendizaje de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño, aplicación y desarrollo de actividades didácticas que contribuye al aprendizaje de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la evaluación diagnóstica como recurso en las prácticas evaluativas.</li> <li>• Promueve el trabajo colaborativo entre los pares.</li> <li>• Fortalezas y debilidades del uso de la evaluación diagnóstica</li> </ul> |       | Observación Hoja de registro 1   | Docente del área de expresión Oral del Inglés y estudiantes del 3er semestre. |
| 3. Fase evaluativa  | Establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso evaluativo del plan de intervención</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica como instrumento que contribuirá en la enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.</li> </ul> | Concepción de la evaluación diagnóstica, Dificultades, limitaciones, ventajas<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión Evaluativa (Concepción, Dificultades, limitaciones, ventajas)</li> </ul>  |       | Entrevista Semi estructurada (Guión de temas)  | 3 Estudiantes del 3er semestre.   |
| 4. Fase elaboración Informe etnográfico: Resultados         |   |   |  |   |       | Teoría desarrollada en las Bases teóricas.   |   |

Fuente: Proceso de investigación, Rosales (2017)

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el análisis de la información que se utilizó fue el método de comparación constante, en el cual a partir de las dimensiones y categorías establecidas a priori por el investigador (ver Cuadro 4), se van estableciendo relaciones, para posteriormente contrastarlo con el marco teórico. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) expresan que “el análisis considera las reflexiones registradas por el investigador en la bitácora de campo durante su inmersión profunda, además de los datos provenientes de la observación que hace del ambiente y la recolección enfocada que realiza a través de cuestionarios” (p.125).

En este momento de la investigación, se requirió de la actividad investigativa, analítica e interpretativa de la información suministrada por el cuestionario estructurado y test aplicado a los estudiantes, además de la entrevista en profundidad aplicada a los docentes en la fase de diagnóstico, las observaciones registradas en la fase de intervención, y la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes en la fase de evaluación. En este sentido, el análisis de la información se presenta en tres grandes bloques a saber: (1) Fase Pre operacional: Diagnóstico-sensibilización; (2) Fase de Intervención, y (3) Fase evaluativa. A continuación se presenta el análisis correspondiente a la Fase Pre operacional.

#### **4.1 Fase Pre operacional: Diagnóstico-sensibilización**

Esta fase tiene como objetivos operacionales exponer las experiencias de los estudiantes sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de inglés y por otro lado, describir las fortalezas y



debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés. Como unidad de análisis se tiene la “Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica”.

Para la primera dimensión se tiene La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés y las categorías Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés y el Desarrollo de la competencia comunicativa de la Expresión Oral del Inglés respectivamente. Para la segunda dimensión se tiene la evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés con las categorías Prácticas evaluativas, Formas de evaluación, Instrumentos y recursos de evaluación, Fortalezas del proceso de evaluación y Debilidades del proceso de evaluación. A continuación se presenta el análisis de la primera dimensión:

**Dimensión: La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del inglés.**

**Cuadro 7. Síntesis de los códigos, Categorías, Dimensión, y la Unidad de análisis: Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica**

| Categorías   | Dimensión   | Unidades de análisis  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.</li> <li>• Desarrollo de la competencia comunicativa de la expresión Oral del Inglés.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.</li> </ul>             |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas evaluativas.</li> <li>• Formas de evaluación.</li> <li>• Instrumentos y recursos de evaluación</li> <li>• Fortalezas del proceso de evaluación</li> <li>• Debilidades del proceso de evaluación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.</li> </ul> | Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica |

**Fuente:** Construcción Propia, Rosales (2017).

En este sentido, surge la Unidad de análisis **Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica**; descrita en el análisis de la información encontrada de los informantes claves emergiendo de ella, la dimensión: a) La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés, b) La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.

### **Análisis del Cuestionario Aplicado a los Estudiantes**

Con respecto a la dimensión a) La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, se presentan el análisis de la categoría Proceso de Enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

**Categoría: Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.**

La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, se constituye en un elemento fundamental que activa procesos cognitivos a nivel superior en los estudiantes tales como el análisis, la síntesis, la inferencia, la comprensión y las competencias necesarias para comunicarse y expresarse en una segunda lengua. Sobre esto, Zamora (2012) expresa que “los docentes reconocen el impacto cognitivo de la evaluación diagnóstica, puesto que genera cambios en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, y generador de habilidades en los estudiantes” (p.6). En consecuencia, se presenta esta categoría con la finalidad de explorar cómo se ha presentado la evaluación diagnóstica a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y de qué manera ha influido la misma en este proceso. El análisis del cuestionario

aplicado a los estudiantes fue transcrito en una matriz síntesis de resultados (ver Anexo G) para facilitar su tratamiento, para el mismo se utilizará el método porcentual, y para la pregunta abierta se utilizará el método inductivo que permitirá extraer los resultados pertinentes.

A continuación se presenta en el Cuadro 8 la aplicación de las pruebas diagnósticas.

**Cuadro 8**  
**Aplicación de las Pruebas diagnósticas**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas veces |      | Algunas veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|---|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|   | f     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 1. Los profesores del Área de Inglés aplicaron pruebas diagnósticas al inicio de la unidad curricular.  | 4     | 26,6 | 2           | 13,3 | 2             | 13,3 | 3                       | 20   | 4       | 26,6 |
| 2. Los profesores de Inglés aplicaron pruebas diagnósticas al comienzo de cada unidad temática.   | 7     | 46,6 | 5           | 33,3 | 2             | 13,3 | 1                       | 6,6  | 0       | 0    |
| 5. En otras unidades curriculares fuera de las que integran el plan de estudio que comprende la enseñanza-aprendizaje de inglés, se aplicaron pruebas diagnósticas. | 4     | 25,6 | 6           | 40   | 4             | 26,6 | 1                       | 6,6  | 0       | 0    |
| 12. El diagnóstico para el docente de Inglés se limitó a valorar el plan o programa de la unidad curricular por los estudiantes.                                    | 7     | 46,6 | 2           | 13,3 | 4             | 26,6 | 2                       | 13,3 | 0       | 0    |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

De los comentarios expresados por los estudiantes, se puede decir que en el ítem N° 1, un 46,6% de los mismos les aplicaron pruebas diagnósticas, mientras que un 39,9% de los estudiantes expresaron entre las opciones “Nunca” y “pocas veces” que sus docentes poco aplicaban pruebas

diagnósticas. Estos resultados revelan que existe un margen significativo de estudiantes que expresan que no les aplican las pruebas diagnósticas y que se debe ir creando poco a poco una cultura evaluativa en este aspecto.

Por otro lado, en el ítem 2 cuando se indaga un poco más allá sobre si se aplican las pruebas diagnósticas al inicio de cada unidad temática, la misma revela que los estudiantes opinan en un 79,9% entre las opciones “nunca” y “pocas veces”, lo cual es altamente preocupante, pues los docentes no tienen una visión previa sobre cómo están preparados los estudiantes, y si sobre la base de esos resultados puedan realizar los ajustes que consideran pertinentes. Ahora bien, en el ítem 12 se examina sobre la utilidad que cumplen las pruebas diagnósticas, en la misma los estudiantes expresaron en un 59,9% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” que además de valorar el plan de de la unidad curricular, se exploran otras situaciones de interés general.

Otro elemento que se investiga es si la aplicación de las pruebas diagnósticas se efectúa en otras unidades curriculares fuera de las que integran el plan de estudio que están directamente relacionadas con la enseñanza aprendizaje del Inglés, los estudiantes afirmaron en un 65,6% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” que los docentes no aplican dichas pruebas diagnósticas.

Estos resultados evidencian que la cultura de aplicar las pruebas diagnósticas no están consolidadas entre los profesores del área de Inglés, ni mucho menos entre los profesores de otras áreas, lo cual es una oportunidad que pierden los mismos para indagar acerca de los conocimientos previos que presentan los estudiantes y la situación de los planes y programas de las distintas unidades curriculares, para que partiendo de estos insumos que recabe el docente pueda emprender las reformas pertinentes. Con respecto a estos planteamientos, Cruz (2014) expresa que se “debe Construir una cultura evaluativa, que implique incorporarla como una práctica cotidiana que realizamos en equipo y que afecta a las

instituciones en su conjunto, ya no para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de todos” (p.1).

A continuación se presenta en el Cuadro 9 los Resultados de las Pruebas diagnósticas.

**Cuadro 9**  
**Resultados de las Pruebas diagnósticas**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas Veces |      | Algunas veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|---|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|   | F     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 3. El profesor de inglés ha comunicado los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica.         | 5     | 33,3 | 2           | 13,3 | 3             | 20   | 3                       | 20   | 2       | 13,3 |
| 4. El profesor dio feedback (Retroalimentación) basado en los resultados del diagnóstico.         | 4     | 26,6 | 1           | 6,6  | 5             | 33,3 | 3                       | 20   | 2       | 13,3 |
| 6. La prueba diagnóstica permitió el encuentro con el docente para promover la retroalimentación. | 2     | 13,3 | 5           | 33,3 | 3             | 20   | 4                       | 26,6 | 1       | 6,6  |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En el Cuadro 6 se presentan las preguntas referentes a cómo se comunican los resultados de las pruebas diagnósticas a los estudiantes, en este sentido, en el ítem 3 los estudiantes opinan en un 46,6% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” que los docentes no comunican los resultados de las pruebas diagnósticas. Todas estas situaciones son respaldadas con investigaciones a nivel internacional, en donde expresa que la práctica de la evaluación es disfuncional en algunos aspectos, mostrando discrepancia con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje o independencia del mismo, considerando que no retroalimenta estos procesos

y no informa al alumnado de las condiciones de la evaluación (González, 2003; Glasner y Brown, 2003).

Por otro lado, en el ítem 4 cuando se le pregunta a los mismos si existe algún tipo de retroalimentación cuando se entregan dichos resultados, un 33,3% de estudiantes expresan que “algunas veces” se realiza este proceso. Asimismo, las pruebas diagnósticas permiten colocar sobre el escenario espacios de encuentros entre los estudiantes y los docentes, no obstante en el ítem 6 los estudiantes expresaron en un 46,6% entre las opciones “nunca” y “pocas veces”, que dichos espacios de encuentro no se llevan a cabo, lo cual es preocupante puesto que una de las funciones de la evaluación es precisamente “propiciar un dialogo entre evaluadores y evaluados” que permita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y garantizar una buena evaluación (Cerdeña, 2011, p. 81).

A continuación en el Cuadro 10 se presenta el Tipo de Información.

**Cuadro 10**  
**Tipo de Información**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas Veces |      | Algunas Veces |      | La mayoría de las veces |     | Siempre |     |
|---|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|-----|---------|-----|
|   | F     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %   | f       | %   |
| 7. El profesor de Inglés mencionó los resultados cualitativos del diagnóstico durante el proceso de retroalimentación.  | 5     | 33,3 | 6           | 40   | 3             | 20   | 1                       | 6,6 | 0       | 0   |
| 8. El profesor de Inglés mencionó los resultados cuantitativos del diagnóstico durante el proceso de retroalimentación. | 4     | 26,6 | 5           | 33,3 | 4             | 26,6 | 1                       | 6,6 | 1       | 6,6 |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En cuanto al tipo de información mediante el cual se expresa los resultados de la prueba diagnóstica, están los de orden cualitativo o cuantitativos. En este sentido, en el ítem 7 los estudiantes expresaron en un 73,3% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” que el docente menciona los resultados cualitativos del diagnóstico, por otro lado los estudiantes manifestaron en un 59,9% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” que expresan los resultados cuantitativos del diagnóstico.

Los resultados expresados por los estudiantes en el ítem 7 y 8, revelan que no existe un modelo preponderante a la hora de presentar los resultados, lo que hace pensar que dichas pruebas diagnósticas se apoyan tanto en métodos cualitativos como en cuantitativos a la hora de expresar los resultados y los mismos se guían mas por principios que enriquezcan aun más el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual es altamente positivo, ya que el estudiante tiene una valoración integral de los resultados y sobre el nivel en que se encuentra.

**Cuadro 11**

**Tipo de pregunta**

| Preguntas  | Nunca |      | Pocas Veces |      | Algunas veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|--|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|  | f     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 9. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica hacía referencia a los contenidos desarrollados en el curso anterior.            | 1     | 6,6  | 3           | 20   | 2             | 13,3 | 7                       | 46,6 | 2       | 13,3 |
| 10. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica hacía referencia a los contenidos que se van a desarrollar en el curso.         | 2     | 13,3 | 2           | 13,3 | 3             | 20   | 7                       | 46,6 | 1       | 6,6  |
| 11. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica solicitaba sugerencias u opiniones de los estudiantes referente al nuevo curso. | 5     | 33,3 | 5           | 33,3 | 4             | 26,6 | 1                       | 6,6  | 0       | 0    |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En cuanto al tipo de pregunta que se presenta en la prueba diagnóstica, en el ítem 9 los estudiantes expresaron en un 59,9% entre las opciones “la mayoría de las veces” y “siempre” se hacía referencia a los contenidos del curso anterior, por otro lado en el ítem 10, los estudiantes manifestaron en un 53,2% entre “la mayoría de las veces” y “siempre” que los docentes hacen referencia a los contenidos que se van a desarrollar durante el curso. No obstante, en el ítem 11 llama la atención que en las pruebas diagnósticas los estudiantes perciben que muy poco se les toman en cuenta las sugerencias y opiniones expresadas en las pruebas diagnósticas, resultados que son congruentes con los ítems 3,4 y 6, en la cual los procesos de comunicación de los resultados de las pruebas diagnósticas presentan debilidades, lo cual implica que “si no existe comunicación y dialogo entre docentes y estudiantes fracasamos en nuestra tarea evaluatoria” (Cerde, 2011, p.79).

A continuación en el Cuadro 12 se presenta la evaluación diagnóstica y tipos

www.bdigital.ula.ve

### Cuadro 12

#### Evaluación diagnóstica y tipos.

| Preguntas  | Nunca |      | Pocas veces |      | Algunas veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|--|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|  | f     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 13. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue sólo oral.      | 1     | 6,6  | 3           | 20   | 2             | 13,3 | 7                       | 46,6 | 2       | 13,3 |
| 14. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue sólo escrita.   | 2     | 13,3 | 2           | 13,3 | 3             | 20   | 7                       | 46,6 | 1       | 6,6  |
| 15. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue oral y escrita. | 0     | 0    | 1           | 6,6  | 4             | 26,6 | 6                       | 39,9 | 4       | 26,6 |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).



En cuanto al tipo de evaluación, en el ítem 13 los estudiantes manifestaron en un 59,9% entre las opciones “siempre” y “la mayoría de las veces” la preferencia de los docentes por las pruebas de tipo oral, por otro lado, en el ítem 14 los estudiantes expresaron medianamente en un 53,2% entre las opciones “la mayoría de las veces” y “siempre”, que los docentes muestran preferencias por las pruebas escritas.

Ahora bien, cuando se indaga un poco más allá sobre la organización de una prueba de carácter mixta (oral y escrita), se muestra en el ítem 15 que un 66,5% de los estudiantes manifiestan que los docentes optan por este medio como forma de plantear las pruebas diagnósticas, lo cual es altamente favorable tanto para los docentes como para los estudiantes, para los primeros ya que la variedad en la forma de organizar los instrumentos, permite recoger información rica y compleja de la cual se pueden extraer los resultados y conclusiones pertinentes, García y Pérez (2015), mientras que para los estudiantes las pruebas de carácter mixto ofrecen la posibilidad de conocer las potencialidades y las debilidades que presentan. A continuación se presenta en el Cuadro 13 las Competencias y habilidades.

**Cuadro 13**  
**Competencias y habilidades**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas Veces |      | Algunas Veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|---|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|   | f     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 16. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés comprendió las cuatro habilidades.             | 5     | 33,3 | 3           | 20   | 1             | 6,6  | 3                       | 20   | 3       | 20   |
| 17. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó vocabulario y estructuras gramaticales. | 2     | 13,3 | 4           | 26,6 | 2             | 13,3 | 5                       | 33,3 | 2       | 13,3 |
| 18. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó fonética, pronunciación y fluidez.      | 6     | 40   | 1           | 33,3 | 3             | 20   | 2                       | 13,3 | 3       | 20   |
| 19. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó comprensión lectora.                    | 3     | 20   | 3           | 20   | 6             | 40   | 2                       | 13,3 | 1       | 6,6  |
| 20. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó comprensión auditiva.                   | 3     | 20   | 4           | 26,6 | 5             | 33,3 | 3                       | 20   | 0       | 0    |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En el siguiente renglón de preguntas, se exploró si en las pruebas diagnósticas se implementan espacios para determinar las competencias, habilidades y destrezas que tienen los estudiantes. En este sentido, en el ítem 16 cuando se le pregunta a los estudiantes si se explora las cuatro habilidades básicas (Reconocimiento, Listening, Comprensión de lectura (reading comprehension), Escribir una composición), los mismos responden en un 53,3% entre las opciones “nunca” y “pocas veces” los docentes exploran todas estas habilidades básicas al mismo tiempo

Ahora bien, se deseó ahondar un poco más sobre en qué habilidad se apoyan los docentes en la elaboración de las pruebas diagnósticas y se encontró por ejemplo en el ítem 17, que un 46,6% de los estudiantes expresan que sus docentes presentan preferencia por el vocabulario y las estructural gramaticales, por otro lado en el ítem 18, en el renglón de pronunciación, fonética y fluidez las respuestas se aglutinan en un 73,3% entre las opciones “nunca” y “casi nunca”, lo cual muestra que los docentes tienen poca preferencia por explorar esta habilidad durante las pruebas diagnósticas.

En el ítem 19, los estudiantes expresaron en un 40% que sus docentes “algunas veces” incorporan la comprensión lectora en las pruebas diagnósticas. Asimismo, en cuanto a la comprensión auditiva para escuchar palabras y expresiones, los estudiantes afirmaron en un 46,6% entre las opciones “pocas veces” y “nunca” en torno a la incorporación de este elemento en las pruebas diagnósticas.

Estas situaciones muestran que la opinión de los estudiantes giran alrededor de que los docentes universitarios tienen preferencias por la incorporación de las estructuras gramaticales durante de las pruebas diagnósticas, no obstante en las habilidades de fonética y pronunciación o las de comprensión auditiva presentan poca predilección en las pruebas diagnósticas según la opinión de los estudiantes. Por otro parte, las habilidades de comprensión lectora, según la opinión expresada por los

estudiantes, reflejan medianamente una predilección por parte de los docentes para ser incluidas en las pruebas diagnósticas.

Por último, en cuanto a la inclusión de las cuatro habilidades básicas en el desarrollo de una prueba diagnóstica, más de la mitad de los estudiantes encuestados expresaron que esto pocas veces se realiza, lo cual contrasta con las investigaciones realizadas por Harmer (2011) y Carvajal (2011), en la cual expresan la importancia de incorporar estas cuatro habilidades básicas en el desarrollo de la Expresión Oral del Inglés como una lengua extranjera. A continuación se presenta en el Cuadro 14 la Evaluación diagnóstica y Motivación.

**Cuadro 14**  
**Evaluación diagnóstica y Motivación**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas veces |     | Algunas Veces |      | La mayoría de las veces |    | Siempre |      |
|---|-------|------|-------------|-----|---------------|------|-------------------------|----|---------|------|
|   | f     | %    | f           | %   | f             | %    | f                       | %  | f       | %    |
| 21. Conocer los resultados de la prueba diagnóstica promovieron el aprendizaje autónomo. Interés autónomo por mejorar las limitaciones en el aprendizaje de Inglés. | 2     | 13,3 | 1           | 6,6 | 4             | 26,6 | 6                       | 40 | 2       | 13,3 |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En el ítem 21, se preguntó a los estudiantes si las pruebas diagnósticas promueven el aprendizaje autónomo y ayudan a revisar aspectos en el aprendizaje del Inglés que tal vez no están muy claros, los mismos afirmaron en un 53,3% entre las opciones “la mayoría de las veces” y “siempre” que las mismas cumplen con este propósito, lo cual es muy importante ya que dentro de las funciones generales que cumple la evaluación se encuentra la de motivar y orientar los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto de esto, Cerda (2011) expresa que las evaluaciones diagnósticas “constituyen

una especie de fuerza impulsadora de la motivación que se constituye en un proceso provocador de interés y del estímulo” (p. 79).

A continuación se presenta en el Cuadro 15 los resultados correspondientes al momento de la prueba diagnóstica.

**Cuadro 15**  
**Momento de la prueba diagnóstica**

| Preguntas   | Nunca |      | Pocas veces |      | Algunas Veces |      | La mayoría de las veces |      | Siempre |      |
|---|-------|------|-------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------|------|
|   | f     | %    | f           | %    | f             | %    | f                       | %    | f       | %    |
| 22. El profesor de Inglés anunció la prueba diagnóstica unos días antes de su aplicación. | 11    | 73,3 | 2           | 13,3 | 0             | 0    | 1                       | 6,6  | 1       | 6,6  |
| 23. El profesor de Inglés aplicó la prueba diagnóstica el primer día de clase.            | 5     | 33,3 | 2           | 13,3 | 2             | 13,3 | 2                       | 13,3 | 4       | 26,6 |

**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017).

En el ítem 22 los estudiantes manifestaron en un 73,3% que sus docentes “nunca” anunciaban con algunos días de anticipación las pruebas diagnósticas, por otro lado se indaga en el ítem 23 si dichas pruebas se realizan el primer día de clases, a lo que los estudiantes respondieron en un 46,6% entre las opciones “nunca” y “casi nunca”. Estas situaciones reflejan que el profesor de Inglés presenta una posición acertada en estas prácticas evaluativas, pues si los mismos están al tanto de que dichas pruebas se van a realizar, los resultados no serán tan fiables y dejarían de cumplir el rol que persiguen, el cual es tener una visión objetiva del proceso de enseñanza aprendizaje, dando como resultado interpretaciones erróneas que puedan afectar las decisiones que tome el docente.

Por otro lado, en cuanto al momento de aplicar las pruebas se revela que los docentes no son favorables a realizar las mismas el primer día de clases,

lo cual no es una posición errada por parte del docente, pues existen diversos momentos en los cuales se pueda realizar estas pruebas.

Con respecto a esta situación, Díaz (2011) distingue dos momentos a la hora de aplicar las pruebas diagnósticas:

(1) Evaluación diagnóstica inicial: la que se realiza de forma única antes de iniciar un curso; y la (2) Evaluación diagnóstica puntual: Se realiza en distintos momentos de un curso con el propósito de identificar y utilizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes con los que los educandos inician una clase, un tema o una secuencia didáctica (p. 127).

De lo anterior, se puede decir que los estudiantes manifestaron que de los pocos docentes que realizaron las pruebas diagnósticas, las mismas las efectuaron exclusivamente al inicio de cada unidad curricular, privándose en este caso de información valiosa que puede enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, en el ítem 24 se pregunta a los estudiantes el estado de ánimo de los mismos durante la aplicación de las pruebas diagnósticas, en ella, los estudiantes respondieron que en algunos momentos sintieron ansiedad durante la aplicación de la misma, otros se sintieron muy tranquilos y con la expectativa de conocer como fue el resultado de la prueba, y algunos sintieron un poco de frustración al no obtener los resultados esperados.

A continuación algunos comentarios que reflejan estas situaciones.

*“nerviosismo y lo tome con sorpresa” (sujeto 6)*

*“un poco nerviosa porque no sabía que iba a enfrentar” (sujeto 12)*

*“con expectativa y relajado por ver los resultados” (sujeto 2)*

*“fue agradable porque me permitió adquirir y afianzar los conocimientos que ya tenía” (sujeto 9)*

*“decepcionada porque el conocimiento no fue el más satisfactorio” (sujeto 8)*

Con respecto a estos comentarios autores como Barajas y Gilio (2009) expresan que “en la medida en la que seamos explícitos con los estudiantes con respecto a nuestras expectativas y nuestra filosofía de evaluación, contribuiremos a reducir la incertidumbre y en algún grado a disminuir también la ansiedad que provocan las pruebas” (p.8), entonces es fundamental que los profesores de Inglés fortalezcan los procesos de comunicación asertiva durante las pruebas diagnósticas, para que así junto a los estudiantes presenten puntos de encuentros y dialogo, en los cuales avancen hacia la excelencia educativa y reduzcan los niveles de ansiedad y estrés que puedan provocar estas evaluaciones.

**Categoría: Desarrollo de la competencia comunicativa de la expresión Oral del Inglés.**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

En esta categoría se presenta el análisis correspondiente al test diagnóstico aplicado a los estudiantes, el cual tiene como objetivo determinar el desarrollo de la Competencia Comunicativa del Inglés. Tal como se explicó en el capítulo anterior, el análisis de los datos se divide en las siguientes unidades a saber: (a) Reconocimiento; (b) Listening; (c) Comprensión de lectura (reading comprehension); (d) Escribir una composición (presente simple); (e) Escribir una composición (pasado simple), unidades que coinciden con investigaciones realizadas por Harmer (2011) y Carvajal (2011)

Para la fase de análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido propuesta por Krippendorff (2009), dentro de la cual para la “reducción de los datos”, los mismos se transcribieron y codificaron en una matriz síntesis de resultados (ver Anexo H) que facilitó el tratamiento de la información encontrada, a continuación se presenta el mismo:

En la primera unidad, la de “Reconocimiento”, se planteó en el test una serie de preguntas para “predecir el contenido de un texto”, “establecer el orden lógico en una oración”, “organización de oraciones” y “completación de las mismas”. En el primer bloque para “predecir el contenido de un texto”, se colocaron expresiones con la finalidad de que el estudiante seleccionara con un círculo la forma correcta del auxiliar o verbo en el tiempo presente. En la misma se ofrecieron las opciones de “Do/Does”, “work/works”, “teach/teaches”, entre otras expresiones. Para este primer bloque un 57,3% de los estudiantes acertaron con las preguntas, mientras que un 42% seleccionaron incorrectamente las mismas.

Para el segundo bloque, “establecer el orden lógico en una oración”, se propuso una serie de preguntas y oraciones con la finalidad de usar la forma apropiada del tiempo presente simple, en ella los estudiantes atinaron en un 54% en la organización de las oraciones, mientras que un 46% no acertaron. Para el tercer bloque de preguntas se les pide a los estudiantes organizar un conjunto de frases en el bloque B, las cuales se encuentran desordenadas en el bloque A, los estudiantes acertaron en un 68,6% en la organización de las frases, mientras que un 31,3% fallaron en las mismas. En el quinto bloque se presenta la “completación de oraciones”, para la misma se ofreció un conjunto de pistas usando “so, but, or, and”, en este bloque los estudiantes contestaron correctamente en un 61,3%, mientras 38,66% no acertaron en las mismas.

En síntesis, se puede decir que en la primera unidad de “Reconocimiento” los estudiantes demostraron aciertos en un 61,33%, lo cual refleja que comprenden y están en la capacidad de hacer uso de expresiones cortas que se presentan en la vida cotidiana, no obstante un 38,6% de los estudiantes no lograron realizar algunas actividades, lo cual evidencia que aun existen un número significativo de estudiantes que no tienen claro para el nivel de estudio en que se encuentran, el conjunto de normas y relaciones que rigen

las producciones del idioma Inglés, el orden estructural dentro de una oración, así como también el uso correcto de los tiempos verbales.

En la segunda unidad del análisis “Listening”, los resultados no son satisfactorios, pues un 64,3% de los estudiantes no lograron comprender el conjunto de palabras que estaba expresando el docente, lo cual es un indicio de las falencias que tienen los mismos en este aspecto. Con respecto a esta situación, diversos autores han señalado que la falta de relaciones sociales, de hechos, y de conocimiento contextual del idioma que se está adquiriendo, puede constituir un obstáculo a la comprensión ya que el lenguaje se usa para expresar su cultura (Cruz , 2014; Gómez y Sandoval, 2012; Anderson y Lynch, 1988), lo cual pudiese ser un indicativo que se esté presentando en esta situación, donde el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva de los estudiantes presenta estas debilidades debido presuntamente a la ausencia de un entorno cultural y social que contribuya a fortalecer el aprendizaje del Inglés como segundo idioma.

En la siguiente unidad de análisis se presenta la “Comprensión de lectura (reading comprehension)”. En ella los estudiantes respondieron correctamente en un 90% en la lectura propuesta en el test, lo cual evidencia las fortalezas y competencias que tienen los mismos para codificar y decodificar la información presentada. Al respecto, Moncada (2013) expresa

La comprensión lectora es un proceso que implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de aprendizaje y el contexto académico. De tal manera que los aprendices universitarios requieren desarrollar la comprensión de textos escritos en inglés relacionados con su área del saber para convertirse en profesionales competentes (p.1).

De lo anterior, puede decirse que los estudiantes demostraron que comprenden las ideas principales y secundarias de un texto corto, a su vez están en la capacidad de realizar una inferencia adecuada a las distintas situaciones que se plantean en una lectura, lo cual muestra que poseen



habilidades cognitivas tales como el resumen, el análisis y la inferencia para resolver distintas situaciones o problemas que se planteen.

Para la cuarta unidad de análisis se tiene “escribir una composición en presente simple”. En ella de un máximo de cuatro puntos con la cual se califica esta unidad, los estudiantes lograron un promedio de dos puntos, es importante destacar que ningún estudiante logró la máxima puntuación. Con respecto a esta situación, se puede decir que los estudiantes presentaron dificultades para crear una pequeña composición a partir de un tema asignado, por otro lado la organización de la información de forma lógica y coherente, atendiendo a los aspectos formales de la escritura del idioma Inglés presentan muchas debilidades.

Entre los elementos de la composición escrita que presentan deficiencias se encuentra de manera recurrente el uso incorrecto de las preposiciones de lugar (*to, in, at*). Otro de los aspectos en los cuales se presentó errores fue en la construcción del verbo en tercera persona del singular, en la cual si termina en “o” agregamos la letra “e” y luego la “s”, en el caso de “go”, faltó en algunos casos la terminación “goes”, mismo caso se presentó con el verbo “wash” para tercera persona del singular “washes” o “takes”. Estas situaciones que se presentaron en el test aplicado, fueron descritas en investigaciones realizadas por Moya y Jiménez (2004) en las cuales plantearon que “la omisión de la “s” del genitivo y de la tercera persona singular del presente, resulta ser un error típico en adultos involucrados en contextos de lenguas extranjeras” (p.73).

Asimismo también se presentó deficiencias con respecto al uso de las mayúsculas (*capital letters*), las cuales fueron omitidos en muchos casos, desconociéndose el uso correcto en el idioma Inglés, igualmente el uso adecuado de la puntuación se omitió en algunos casos, entre los más frecuentes se encuentran el uso correcto de la coma y el punto seguido.

Por último, en la unidad de análisis “Escribir una composición (pasado simple)”, se encontró que de un máximo de cuatro puntos asignados en el

test para dicho renglón, los estudiantes lograron un promedio de dos puntos. Al igual que la unidad anterior, ningún estudiante obtuvo la máxima calificación. En cuanto a las fallas que se presentaron al redactar una composición en pasado simple, se muestran que los estudiantes presentaron los mismos errores típicos que en la composición en presente simple, el uso incorrecto de preposiciones (*to, on*), el artículo indeterminado (*a*), así como también una organización incorrecta de la estructura gramatical.

Por otro lado, el uso de las mayúsculas (*capital letters*) y de la puntuación, también fue una constante que generó dudas a la hora de escribir las composiciones. Por último, la construcción de oraciones usando los verbos en pasado simple, también presentó mucha confusión entre los estudiantes, lo cual afectó la calidad y claridad del texto presentado por los estudiantes.

Para finalizar la presente categoría, en el test aplicado a los estudiantes para diagnosticar el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés, la misma presentan fortalezas y aspectos mejorables en cada una de las unidades de análisis, en el caso de la unidad de “Reconocimiento”, más de la mitad de los estudiantes demostraron que identifican y comprenden expresiones cotidianas, por otra parte un pequeño porcentaje (38,6%) aun presenta debilidades en este ámbito. En la unidad de “Listening”, los resultados reflejan que más de la mitad de los estudiantes 64,3%, no comprenden las expresiones cortas que escucharon en el test, lo cual es una señal de alarma para emprender las acciones pertinentes que mejore esta situación.

En la unidad de análisis “Comprensión de lectura”, los resultados indicaron que la mayoría de los estudiante (90%), presentaron resultados favorables en este aspecto, lo cual refleja que los mismos están en la capacidad de activar procesos cognitivos superiores, tales como la síntesis y el análisis para la comprensión de textos cortos, lo cual es una fortaleza que debe ser explotada aun mas, situación apoyada por Guarín (2017) cuando manifiesta que “desde las ciencias cognitivas se argumenta que comprender

implica construir modelos o representaciones coherentes entre lo que se escucha o se lee con las representaciones presentes en los sujetos, para lo cual dichos sujetos, realizan inferencias para conseguirlo” (p.24).

En las últimas unidades de análisis “Escribir una composición (presente simple y pasado simple)”, los estudiantes presentaron muchas debilidades en aspectos básicos como la organización de la información de forma lógica y coherente, el uso inadecuado de los verbos en tercera persona para el singular, hasta elementos formales de la escritura tales como el uso de mayúsculas (*capital letter*) y los signos de puntuación fueron omitidos en la elaboración de pequeñas composiciones.

### **Análisis De Entrevista En Profundidad Aplicada A Los Docentes De Expresión Oral Del Inglés.**

#### **Dimensión: La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.**

Con respecto a la dimensión b) La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés, se puede decir que este tipo de herramientas constituyen una oportunidad para que los docentes y los estudiantes tengan espacios de encuentros en la cual se valore los avances y debilidades que puedan presentar los mismos. A continuación se presenta el análisis de la categoría:

#### **Prácticas evaluativas.**

Las prácticas evaluativas protagonizadas por los docentes representan el conjunto de acciones, concepciones, modelos, estructuras sociales o individuales mediante el cual los docentes interpretan y operacionalizan los procesos de evaluación en cada uno de los ambientes de aprendizaje

(Turpo, 2011; Giordan y Vecchi, 1988), en especial los referidos a la cátedra Expresión Oral del Inglés. En este sentido, en la entrevista en profundidad aplicada a los docentes, los mismos esbozaron algunas características importantes que deben tener las prácticas evaluativas tales como: “practicabilidad”, “credibilidad” y “fiabilidad”; por otro lado, expresan que dichas prácticas deben permitir a los estudiantes evidenciar sus habilidades sin sentir la presión de las evaluaciones. Otro aspecto importante que resalta es la concepción de la evaluación para la formación de habilidades y competencias en los estudiantes.

A continuación se presentan algunos comentarios al respecto de esta categoría, en la misma de aquí en adelante cuando aparezca [3:21] corresponderá al docente entrevistado “3”, segmento de información “21”, con la finalidad de identificar rápidamente los comentarios.

*“debe cumplir criterios de practicabilidad, credibilidad y fiabilidad acerca del contenido que se pretende evaluar” [3:21]*

*“He desarrollado actividades para que los estudiantes demuestren sus habilidades sin la necesidad de que se sientan presionados por salir bien” [2:12]*

*“...para la formación de las habilidades y competencias...”[3:5]*

Otro elemento que llama la atención, es la concepción que tienen los docentes en torno a la evaluación diagnóstica, en donde simplemente la conciben como un elemento para determinar los conocimientos y las habilidades lingüísticas con que vienen los estudiantes del curso anterior. A continuación algunos comentarios sobre esto.

*“Es una prueba cuyos resultados demuestran los conocimientos previos que tienen o no los estudiantes” [2:7]*

*“Es la evaluación que hace el docente cuando conoce a su grupo de estudiantes para determinar el nivel de habilidad lingüística que trae al aula” [1:7]*

En cuanto al momento durante el cual se aplican las evaluaciones diagnósticas, los docentes coincidieron en su mayoría que las realizan al inicio del semestre, evidenciando que las mismas no las realizan durante el desarrollo del curso, obviando la importancia de estas para reflexionar sobre las actividades que realiza el docente, favoreciendo la posibilidad de realizar cambios en la práctica docente. En concordancia con esto, Loreto (2012) expresa que “los docente reconocen el valor de la evaluación diagnóstica, pero no la realizan porque los estudiantes no tienen conocimientos previos por lo que no tiene importancia hacerla si ya prevén los resultados” (p.30).

Asimismo, expresa Bombelli (2013) que muchos autores valoran la evaluación diagnóstica (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1987; Shinkfield, 1987; Santos Guerra, 1996; Perrnoud, 2004), reconociendo sus beneficios, por ser una práctica altamente recomendable, pero dentro del ámbito universitario, rara vez existe y ello se a que: Implica logística, Insume tiempo, y se requiere rapidez de reconversión de una planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De esto se infiere, que los profesores universitarios poco realizan la evaluación diagnóstica, sin embargo es muy importante realizarla no sólo al inicio del semestre, sino cuando sea necesario; pues ella permite que el docente reflexione sobre el aprendizaje de los estudiantes y realice los ajustes necesarios modificando secuencias y adecuando actividades para responder a las necesidades de los estudiantes.

*Normalmente se hace en la primera semana de clase [1:17]*

En cuanto a los resultados de la aplicación de las pruebas diagnosticas, se evidenció que los docentes, por lo general; no publican el nivel alcanzado por los estudiantes, muestran predilección por realizarlo de forma privada,

discuten con los estudiantes reflexionando sobre este proceso, lo cual refleja el carácter pedagógico formativo de la evaluación.

*No se los doy a conocer a los estudiantes, prefiero analizarlos en privado y actuar sobre eso [1:10]*

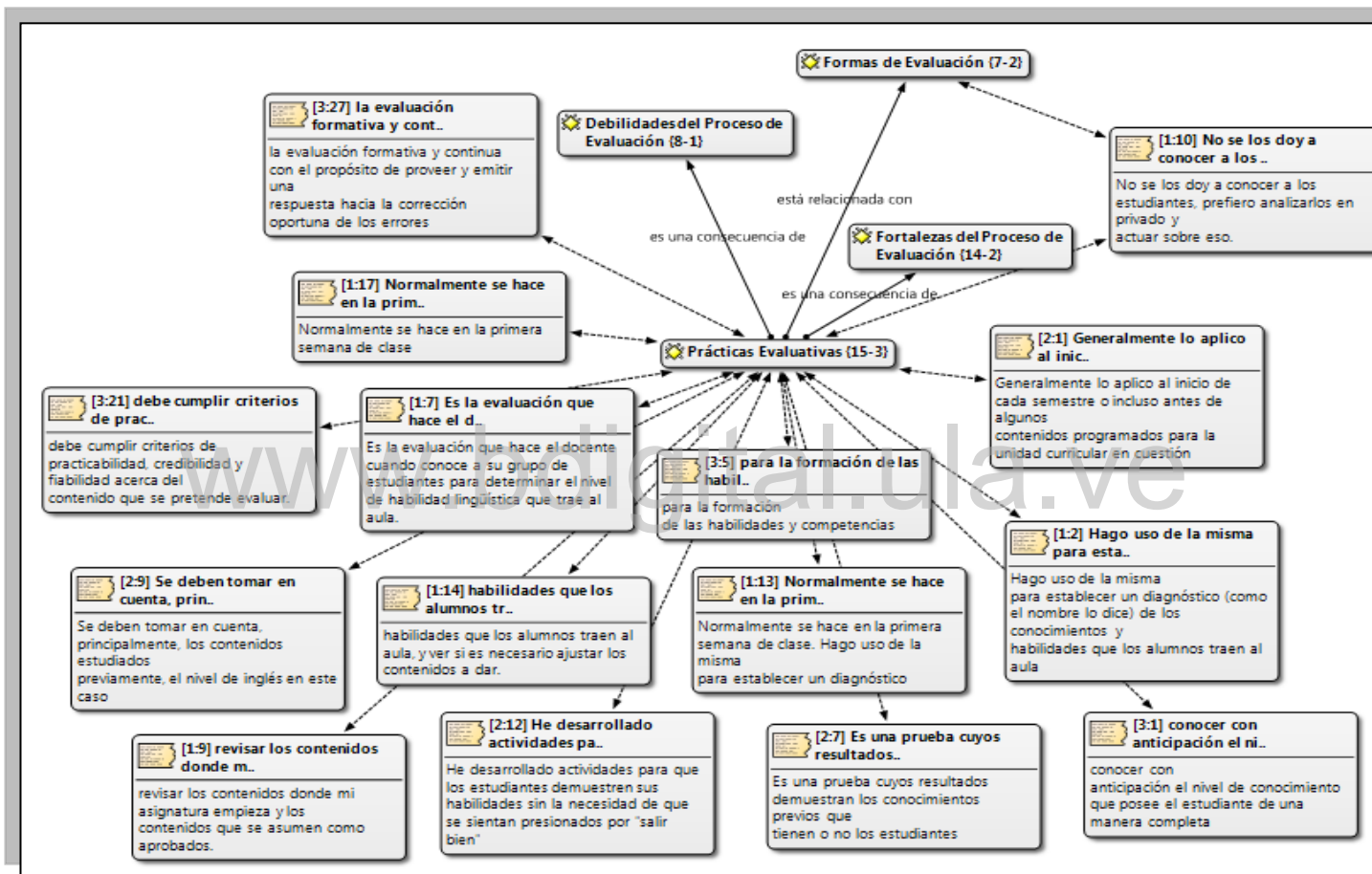
En síntesis, según se desprende de las entrevistas realizadas a los docentes, las prácticas evaluativas son concebidas bajo criterios de “practicidad”, “fiabilidad”, en la cual se pretende indagar de antemano el nivel de habilidades y destrezas que tienen los estudiantes, sus fortalezas y debilidades, la mayoría de los docentes realizan las evaluaciones diagnósticas al inicio de cada semestre, y sus resultados según los mismos los discuten con los estudiantes en privado.

A continuación se presenta en el Gráfico 3 la Red correspondiente a las “Prácticas Evaluativas”.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### Gráfico 3

### Prácticas Evaluativas



**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017). Red de Categoría de la variable Práctica Evaluativa, realizado con apoyo auxiliar del procesador de análisis de datos cualitativos "atlas.ti7" versión 7.5.4.

## **Categoría: Formas de Evaluación.**

Las formas de evaluación representan un reto para los docentes hoy día, pues los profesores buscan formas eficaces para medir el aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza y en cada una de sus etapas, atendiendo al nivel de información que se pretende verificar. Por ello, es necesario que los docentes se formen y se capaciten adecuadamente para que así puedan responder con éxito a las diferentes necesidades de los estudiantes. En este sentido, durante la entrevista aplicada a los docentes los mismos expresaron de forma mayoritaria que realizan las evaluaciones diagnósticas cuando comienzan el desarrollo de las distintas cátedras, asimismo expresan en un menor número de opiniones que utilizan evaluaciones sumativas y formativas cuando no están realizando las evaluaciones diagnósticas. Seguidamente, se presentan algunos extractos:

*“El tipo de evaluación utilizado en sustitución a la evaluación diagnóstica durante mi práctica docente ha sido la evaluación formativa y continua con el propósito de proveer y emitir una respuesta hacia la corrección oportuna de los errores cometidos en el idioma inglés por parte del aprendiz” [3:29]*

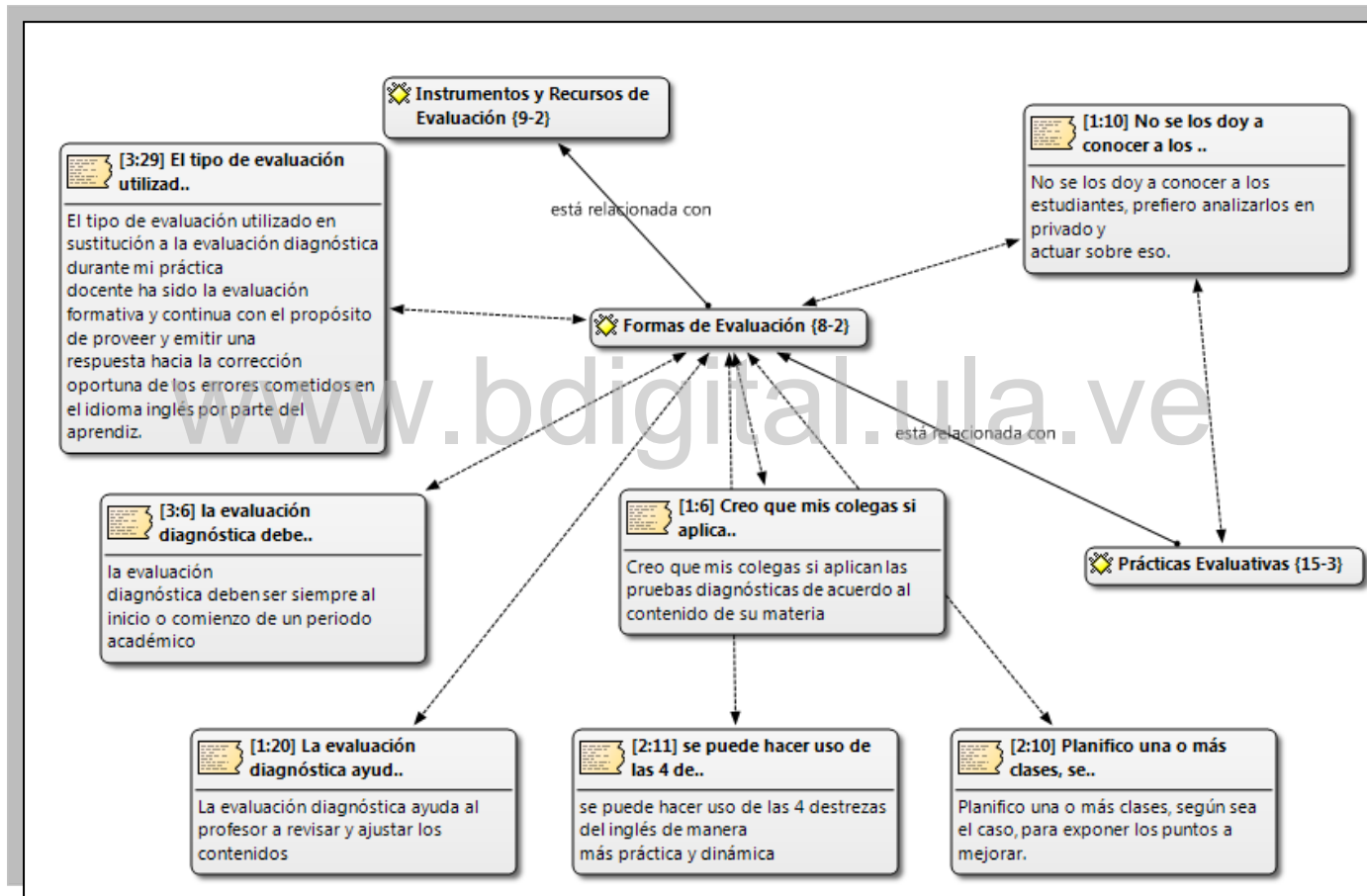
*“La evaluación diagnóstica ayuda al profesor a revisar y ajustar los contenidos” [1:20]*

De las entrevistas aplicadas a los docentes, se puede apreciar que los mismos hacen uso de las distintas formas de evaluación, la diagnóstica, formativa y sumativa, aunque un solo docente manifestó que realiza la evaluación sumativa y la evaluación formativa, pero no existen elementos concluyentes que indiquen que no las realizan. Entonces, se puede decir que el conjunto de formas de evaluación se ajustan a los parámetros establecidos en el Programa de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Oral del Inglés (ver Anexo I). A continuación, se presenta el Gráfico 4 con la Red correspondiente a Formas de Evaluación.



## Gráfico 4

### Formas de Evaluación



**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017). Red de Categoría de la variable Formas de Evaluación, realizado con apoyo auxiliar del procesador de análisis de datos cualitativos "atlas.ti7" versión 7.5.4.

## **Categoría: Instrumentos y Recursos de Evaluación**

Los instrumentos y recursos de evaluación constituyen un medio para llevar a cabo los procesos de evaluación de los aprendizajes, en los mismos el docente recurre a una gran variedad de estrategias que están adaptadas al momento, tipo de contenido y circunstancias en las que se presente. Por otra parte, es importante que los docentes incorporen en dichos recursos estrategias que desarrollen niveles cognitivos más complejos tales como la comprensión, el análisis, la reflexión y la solución de problemas. De esto Loreto (2012) afirma que es en la evaluación diagnóstica donde los docentes deben hacer los ajustes necesarios a las secuencias didácticas para que los alumnos aprendan, y así ayudarlos a alcanzar niveles de comprensión en el proceso aprendizaje.

En cuanto a lo planteado, los docentes en la entrevista aplicada expresaron que los instrumentos y recursos de evaluación deben responder a las siguientes características: la elaboración de un currículo contextualizado y la contribución a la toma de decisiones a fin de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje.

*“contribuir a la elaboración de un currículo contextualizado a partir del aula, los estudiantes y el profesor a cargo” [3:9]*

*“recoger información que me permita tomar decisiones inmediatas para planificar y reformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reajustar el programa de la unidad curricular” [3:3]*

En cuanto a la organización de los instrumentos de evaluación, los docentes manifestaron que los ítems pueden ser abiertos o cerrados, manteniendo un equilibrio en las distintas partes del instrumento, pero expresaron que es muy importante que la prueba tenga un enfoque holista que valore las habilidades para la comprensión auditiva, habla, escritura y lectura del Inglés.

*“Una prueba puede ser abierta, o cerrada—depende de la asignatura—pero corta y concisa” [1:8]*

*“Diferentes tipos de ítems que incluyan ítems de reconocimiento y producción en un equilibrio adecuado” [3:22]*

*“Se evalúe desde un enfoque holístico e integral las 4 habilidades de comprensión auditiva, habla, escritura y lectura del inglés” [3:20]*

En cuanto a otras modalidades que utiliza el docente para buscar información de los estudiantes y el conocimiento que poseen acerca del tema, se encuentran las tutorías en pequeños grupos, seminarios, conversatorios, lluvia de ideas u otras actividades.

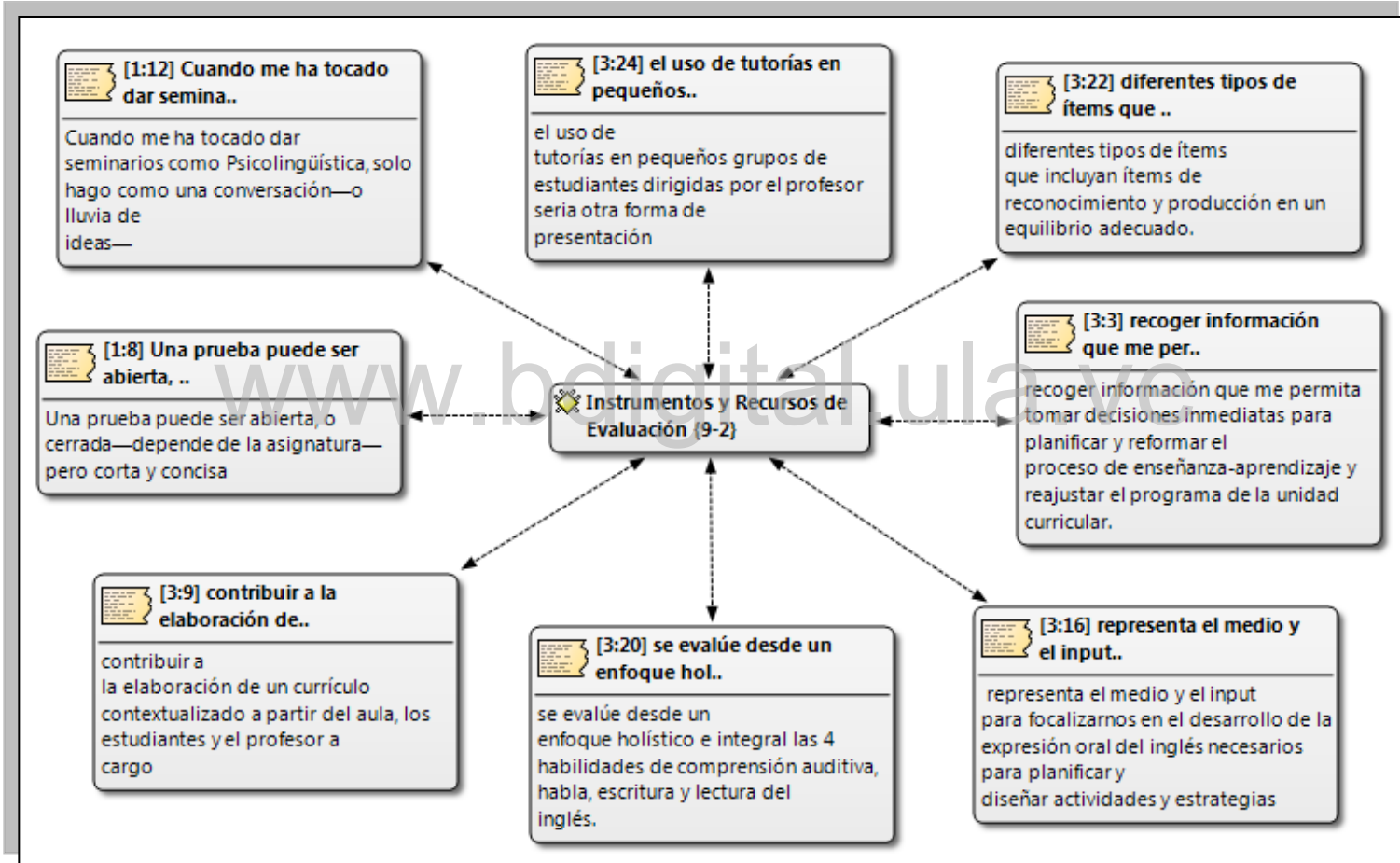
*“Cuando me ha tocado dar seminarios como Psicolingüística, solo hago como una conversación—o lluvia de ideas—” [1:12]*

*“El uso de tutorías en pequeños grupos de estudiantes dirigidas por el profesor sería otra forma de presentación” [3:24]*

En resumen, se puede apreciar que los instrumentos y recursos de evaluación utilizados por los docentes de la Unidad Curricular Expresión Oral del Inglés para obtener información relevante son muy variados, presentando cada uno sus potencialidades en relación a los fines y condiciones, y su vez responden a las necesidades y propuestas didáctico metodológicas establecidas en el Programa de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Oral del Inglés (ver Anexo I), en la cual se establecen como actividades sugeridas los trabajos grupales e individuales, las tutorías, la exploración de conocimientos previos, así como también el diseño y planificación de actividades. A continuación se presenta en el Gráfico 5 la Red correspondiente a los instrumentos y Recursos de Evaluación.

## Gráfico 5

### Instrumentos y Recursos de Evaluación



**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017). Red de Categoría de la variable Instrumentos y Recursos de Evaluación, realizado con apoyo auxiliar del procesador de análisis de datos cualitativos “atlas.ti7” versión 7.5.4

## **Categoría: Fortalezas del Proceso de Evaluación**

Es importante que los docentes conozcan y valoren las bondades del proceso de evaluación con la finalidad de que puedan tomar decisiones en cuanto a qué elementos pueden utilizar en los ambientes de aprendizaje, adaptándolos a las circunstancias y al nivel cognoscitivo de los estudiantes. Entre las bondades expresadas por los docentes se encuentran que la evaluación ayuda a revisar, reformular, reflexionar y ajustar los contenidos planificados, así como también contribuye en la construcción de un currículo más contextualizado.

*“la evaluación diagnóstica es importante porque permite reestructurar, reformular, reflexionar y tomar decisiones alternativas sobre la planificación de la enseñanza con el propósito de mejorarla” [3:7]*

*“La evaluación diagnóstica ayuda al profesor a revisar y ajustar los contenidos Planificados” [1:15]*

*“contribuir a la elaboración de un currículo contextualizado a partir del aula, los estudiantes y el profesor a cargo” [3:9]*

Otro de los aspectos que resaltan los docentes es que los procesos de evaluación enfocan a los estudiantes en actividades que faciliten su aprendizaje y más específicamente en mejorar una fluidez y pronunciación del Inglés.

*“De esta manera podemos ayudar más eficientemente a nuestros estudiantes, al poder enfocarnos en actividades que faciliten sus aprendizajes” [2:2]*

Un aspecto que se desprende de la entrevista aplicada a los docentes es la de considerar la evaluación como un elemento que permita la toma de decisiones para reformular la planificación para mejorar las situaciones

didácticas y elevar los niveles de aprendizaje en los estudiantes. A continuación, se muestran evidencias.

*“la evaluación diagnóstica es importante porque permite reestructurar, reformular, reflexionar y tomar decisiones alternativas sobre la planificación de la enseñanza con el propósito de mejorarla” [3:7]*

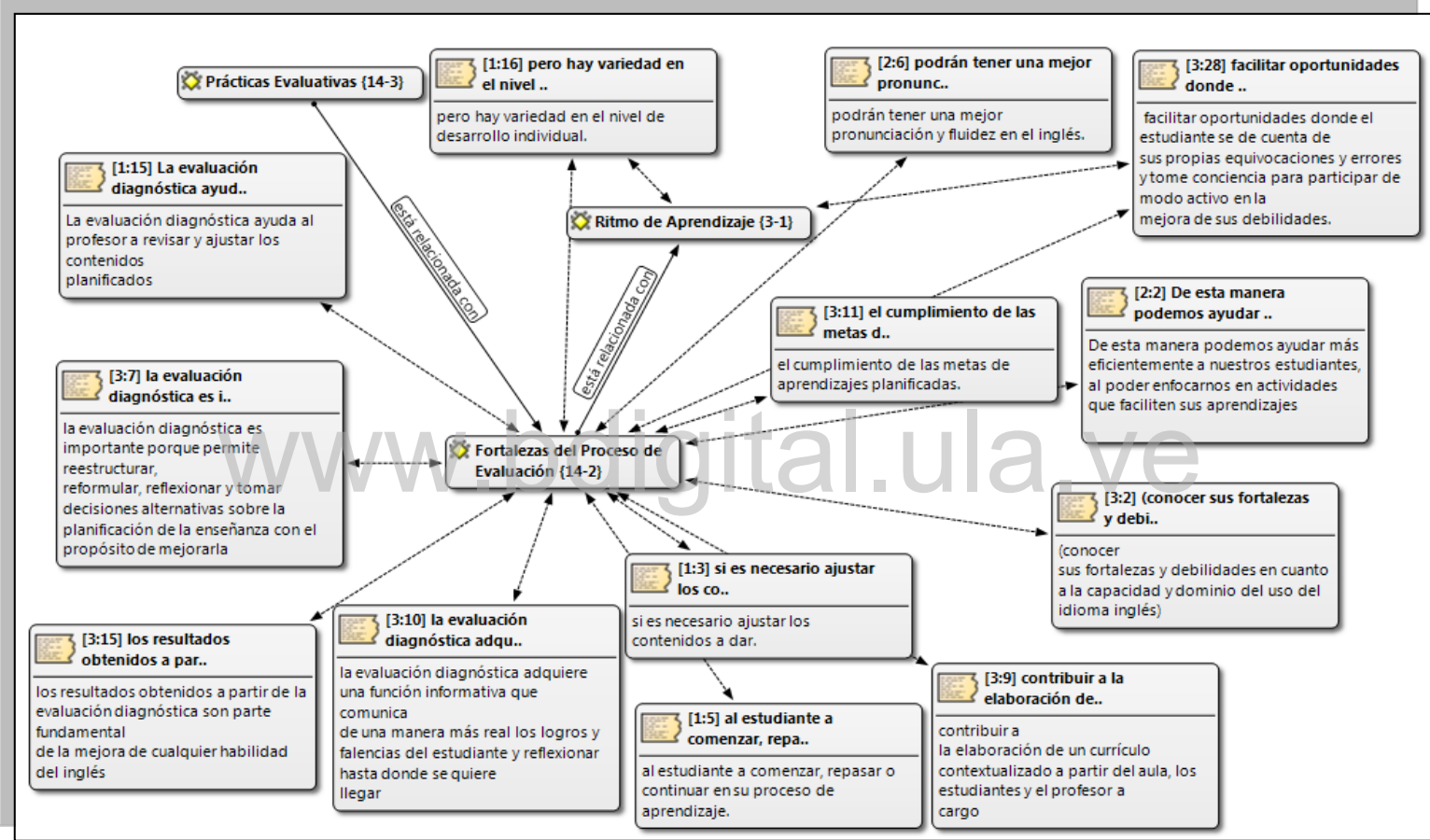
Con respecto a lo anterior, Bombelli (2013) expresa

Esta toma de decisión didáctica (evaluación diagnóstica) apuesta a un mejor logro de las competencias de los estudiantes y fortalecen sus procesos de aprendizaje. En definitiva, este tipo de evaluación, permite a los docentes la toma de decisiones sobre la organización de las llamadas categorías didácticas, es decir, orienta la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la selección y organización de actividades estrategias didácticas, e incluso, permiten una más ajustada selección del sistema de evaluación (p.52).

De esto se puede decir que la evaluación diagnóstica es una herramienta que orienta a los docentes en la toma de decisiones, así como también fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje. Con respecto a lo planteado, se interpreta que los docentes reconocen las fortalezas de la evaluación diagnóstica de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Oral del Inglés, pues se centra en la contribución al proceso de planificación docente, además de organización, selección de contenidos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación, asimismo, coinciden en que esta forma de evaluación contribuye a reformular o reestructurar los contenidos a desarrollar en la cátedra. A continuación, se presenta en el Gráfico 6 la Red Fortalezas del Proceso de Evaluación.

Gráfico 6

Fortalezas del Proceso de Evaluación



**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017). Red de Categoría de la variable Fortalezas del Proceso de Evaluación, realizado con apoyo auxiliar del procesador de análisis de datos cualitativos “atlas.ti7” versión 7.5.4

### **Categoría: Debilidades del Proceso de Evaluación.**

En la implementación del proceso de evaluación, el mismo conlleva fortalezas y debilidades que deben ser sorteadas por los protagonistas del mismo. En este sentido, durante la entrevista realizada a los docentes los mismos expresaron que tal vez eran pocos los docentes que realizaban la evaluación diagnóstica, pues no valoran la importancia de la misma, y otros expresaban que no compartían dichas experiencias esgrimiendo los principios de libertad de cátedra y diversidad pedagógica que tradicionalmente existen en las Universidades. A continuación algunos comentarios al respecto.

*“Yo creo que algunos profesores colegas tal vez uno o dos si realizan pruebas diagnósticas pero pienso que son muy contados los casos al respecto” [3:12]*

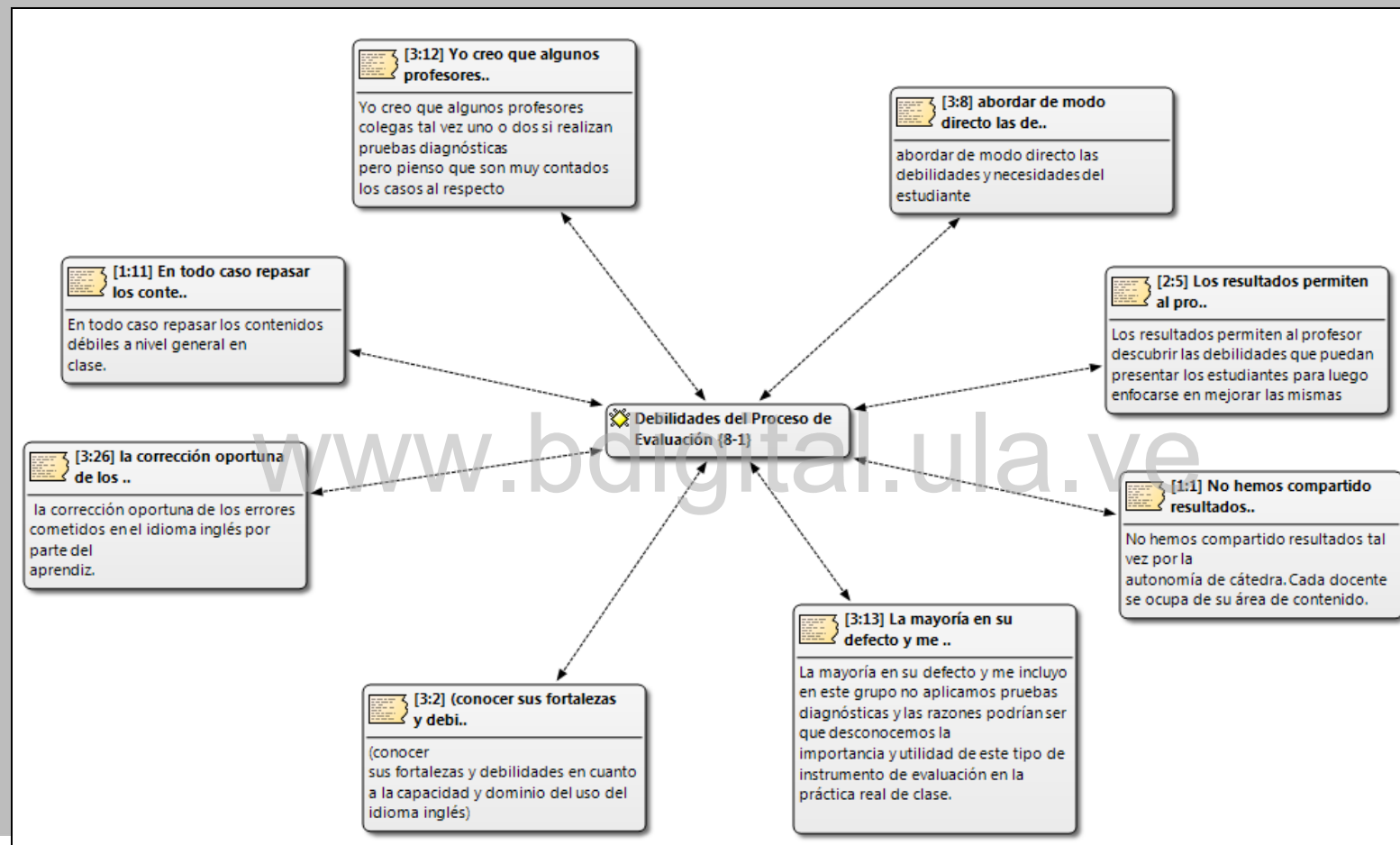
*“No hemos compartido resultados tal vez por la autonomía de cátedra. Cada docente se ocupa de su área de contenido” [1:1]*

*“La mayoría en su defecto y me incluyo en este grupo no aplicamos pruebas diagnósticas y las razones podrían ser que desconocemos la importancia y utilidad de este tipo de instrumento de evaluación en la práctica real de clase” [3:13]*

En síntesis, estos testimonios reflejan la postura que presentan los docentes en cuanto a la utilidad de las evaluaciones diagnósticas, lo cual constituye una falencia que debe ser subsanada a través de jornadas de sensibilización que impliquen talleres de actualización docente y el intercambio de opiniones y experiencias en las reuniones que se realizan en el seno del Departamento de Idiomas, lo cual concuerda con investigaciones realizadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (2013). A continuación en el Gráfico 7 se presenta la Red de categorías correspondiente a las Debilidades del Proceso de Evaluación.



**Gráfico 7**  
**Debilidades del Proceso de Evaluación.**



**Nota:** Proceso de investigación, Rosales (2017). Red de Categoría de la variable Fortalezas del Proceso de Evaluación, realizado con apoyo auxiliar del procesador de análisis de datos cualitativos “atlas.ti7” versión 7.5.4

Al procesar la información de las entrevistas realizadas a los docentes, emergieron varias categorías que se hicieron recurrentes a lo largo del proceso de análisis, codificación y enlazado de información, las mismas son las siguientes: concepción de la evaluación diagnóstica, momento de la evaluación, ritmo de aprendizaje y trabajo colaborativo.

En cuanto a la “concepción de la evaluación diagnóstica” los docentes entrevistados expresaron que la misma es un instrumento que cumple una función informativa, en donde por un lado los estudiantes reflexionan sobre sus logros y deficiencias, y por otro permite que el docente recabe información necesaria que identifique los conocimientos previos y habilidades lingüísticas que traen los estudiantes, todo esto con la finalidad tomar decisiones bien sea para realizar ajustes a la Unidad Curricular o reformar el proceso de enseñanza aprendizaje.

*“la evaluación diagnóstica adquiere una función informativa que comunica de una manera más real los logros y falencias del estudiante y reflexionar hasta donde se quiere llegar” [3:10]*

*“Es la evaluación que hace el docente cuando conoce a su grupo de estudiantes para determinar el nivel de habilidad lingüística que trae al aula” [1:19]*

Otra de las categorías que emergió fue la del “momento de la evaluación”, en donde la constante que se repitió fue que los docentes que aplicaron las evaluaciones diagnósticas solo las realizaron al inicio de cada semestre.

*“pero prefiero hacerlo al inicio de cada semestre” [2:15]*

*“Normalmente se hace en la primera semana de clase” [1:18]*

*“La evaluación debería aplicarse al inicio del desarrollo de una unidad de aprendizaje” [3:19]*

En la categoría “ritmo de aprendizaje”, los docentes reconocen que los estudiantes tienen un nivel de desarrollo particular, el cual se ve reflejado en cada una de las actividades que realizan, y que en este sentido tomen en cuenta sus propios errores para emprender un proceso de mejora en los mismos, Cuevas y Feliciano (2015).

Algunos de los comentarios al respecto.

*“pero hay variedad en el nivel de desarrollo individual” [1:16]*

*“facilitar oportunidades donde el estudiante se de cuenta de sus propias equivocaciones y errores y tome conciencia para participar de modo activo en la mejora de sus debilidades” [3:28]*

Por último se tiene la categoría “trabajo colaborativo”. Maldonado (2007) expresa al respecto que

En el trabajo colaborativo la noción de autoridad se diferencia claramente de una interacción jerarquizada, por cuanto no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar puntos de vistas, justificar e intentar convencer a los pares. En consecuencia, la estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo es compleja y las habilidades sociales son indispensables para desarrollar una interacción de calidad (p. 12).

De lo anterior puede decirse que en el trabajo colaborativo no existe una autoridad única que guíe dicho proceso a pesar de que exista dicha jerarquía, por el contrario se plantea una estructura horizontal en donde cada miembro del equipo expresa sus opiniones, expresiones y sentimientos en pro de una situación inicialmente planteada. A continuación se reflejan algunas expresiones en las cuales “el trabajo colaborativo” no está muy arraigado entre el cuerpo profesoral.

*“No hemos compartido resultados tal vez por la autonomía de cátedra. Cada docente se ocupa de su área de contenido” [1:1]*

*“hace falta una o más comunidades profesionales de aprendizaje (Professional learning community) para facilitar el intercambio de ideas entre profesores” [2:4]*

De los comentarios enunciados por los docentes, se observa que ellos no comparten con sus pares las experiencias en torno a las evaluaciones diagnósticas, manifestando de igual manera la necesidad de crear comunidades profesionales de aprendizaje a fin de efectuar dichos intercambios, Lavié (2009). En este sentido, dicha estructura social de trabajo colaborativo podría adaptarse perfectamente al ámbito universitario, caracterizado por la pluralidad de pensamiento ideológica, filosófica y epistemológica, en la cual cada miembro puede expresar libremente sus puntos de vista con la finalidad de llegar a consensos y acuerdos sobre determinados temas. A continuación, en el Gráfico 8 se presenta la Red de categorías emergentes de la presente investigación.



#### 4.1.2 Conclusiones del Diagnóstico

Una vez analizados los resultados derivados de las interrogantes previstas en la entrevista en profundidad aplicada a los docentes del área de Expresión Oral del Inglés, para dar respuesta al primer objetivo de la investigación, se llega a las siguientes conclusiones, partiendo de la unidad de análisis ***Concepción y experiencia del uso de la evaluación diagnóstica, en sus respectivas dimensiones:*** a) La evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés; b) La evaluación diagnóstica como instrumento para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.

Existe la necesidad de realizar evaluación diagnóstica al inicio de cada unidad temática, y de ir creando poco a poco una cultura evaluativa en este aspecto, pues la misma no está consolidada entre los profesores del área de Inglés, ni mucho menos entre los de otras áreas, lo cual es una oportunidad que pierden los mismos para indagar acerca de los conocimientos previos que presentan los estudiantes y la situación de los planes y programas de las distintas unidades curriculares, para que partiendo de estos insumos el docente pueda emprender las reformas pertinentes.

Las pruebas diagnósticas permiten colocar sobre el escenario espacios de encuentros entre los estudiantes y los docentes, y al no llevarse a cabo es preocupante, pues una de las funciones de la evaluación es precisamente “propiciar un dialogo entre evaluadores y evaluados” (Cerde, 1999, p. 79) que permita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando la eficacia en la evaluación. Asimismo, se ha evidenciado que no existe un modelo preponderante a la hora de presentar resultados, los estudiantes manifiestan que sus sugerencias no son tomadas en cuenta para esto.

Por otra parte, las pruebas diagnósticas se implementan para determinar las competencias, habilidades y destrezas que tienen los estudiantes de expresión oral, entre ellas las cuatro habilidades básicas (Reconocimiento,

Listening, Comprensión de lectura (reading comprehension), Escribir una composición), los estudiantes manifestaron que los docentes en la elaboración de las pruebas diagnósticas presentan preferencia por el vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación, fonética y fluidez .

Por otra parte, se evidenció que las prácticas evaluativas son concebidas por los docentes bajo criterios de “practicidad”, “fiabilidad”, en las cuales se pretende indagar de antemano el nivel de habilidades y destrezas que tienen los estudiantes en el área de expresión oral, además de sus fortalezas y debilidades. Aunado a esto, se percibió que los docentes del área mencionada hacen uso de distintas formas de evaluación: la diagnóstica, formativa y sumativa, ajustándose a los parámetros establecidos en el Programa de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Oral del Inglés (ver Anexo I).

Con respecto a lo expuesto, se observó que los profesores del área en cuestión realizan evaluaciones diagnósticas al inicio de cada semestre, y los resultados son discutidos con los estudiantes en privado, esto se emplea para obtener información relevante acerca de las potencialidades y debilidades de los estudiantes con respecto a la Competencia Oral del Inglés.

Ahora bien, entre las actividades de evaluación diagnóstica que utilizan los docentes de Expresión Oral, se encuentran las sugeridas en el Programa de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Oral del Inglés (ver Anexo I), entre ellas trabajos grupales e individuales, las tutorías, la exploración de conocimientos previos. Cabe destacar que una de las fortalezas de realizar la evaluación diagnóstica en la Unidad Curricular mencionada, es que contribuye al proceso de planificación docente, además de organización, selección de contenidos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación, asimismo permite que los profesores reformulen o reestructuren la práctica pedagógica en función de las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, es necesario realizar jornadas de sensibilización sobre la concepción y la importancia de la evaluación diagnóstica dentro de los

procesos de evaluación de las unidades curriculares, pues esta es muy importante para elevar los niveles de excelencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, la misma se direcciona a la toma de decisiones de forma oportuna.

## **4.2 Fase de intervención.**

### **4.2.1 Diseño del plan de Intervención**

Al finalizar la fase de diagnóstico, se procedió a diseñar un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes, el cual contribuyó al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral, tomando como base actividades: dramatizaciones, roleplays, presentaciones grupales e individuales, desarrollo de ejercicios IPA (Alfabeto Fonético Internacional) desde vocales, diptongos y consonantes, entre otras. A continuación se muestra la presentación y estructura del plan de intervención propuesto:

### **4.2.2 Presentación Del Plan de Intervención**

#### **Plan de Actividades Basado en las Fortalezas y Debilidades Diagnosticadas en los Estudiantes que contribuya al Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.**

El presente plan de intervención se dirige a emplear actividades de Expresión Oral como: dramatizaciones, roleplays, presentaciones grupales e individuales, desarrollo de ejercicios IPA desde vocales, diptongos y consonantes, con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del inglés. Este se encuentra dirigida a los estudiantes del



tercer semestre del área de expresión Oral del Inglés en la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira.

Cabe destacar que el plan propuesto presenta material educativo que se apoya en estrategias de Expresión Oral, pues la habilidad de Expresión Oral se encuentra estrechamente relacionada con la comprensión auditiva, y logrando que el docente logre la combinación de ambas en la comunicación diaria presupone un traspaso de la información derivada de situaciones ajenas a la realidad de comunicación de los estudiantes, lo cual provoca la motivación para la producción de nuevos significados relacionados con las experiencias individuales de cada individuo que será compartida de manera grupal.

La puesta en práctica de las estrategias mencionadas tiene fundamentos psicopedagógicos en las teorías constructivistas, y del trabajo colaborativo propuesto por Vigotsky (1979), pues plantea actividades pedagógicas diferentes y significativas, las cuales promueven la autonomía de los estudiantes, así como que ellos trabajen en equipo, logren las metas propuestas, compartan responsabilidades, autoevalúen su desempeño, además consoliden diversas habilidades de aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

#### **4.3 Objetivo del Plan de Intervención**

Establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés

##### **Objetivos Específicos**

- Desarrollar la Expresión Oral del Inglés por medio de exposiciones, conversatorios e interacciones sobre temas de interés.

- Fortalecer la Expresión Oral del Inglés por medio de dramatizaciones sobre situaciones de la vida diaria empleando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo y tiempos perfectos.
- Consolidar la competencia comunicativa oral por medio del establecimiento de instrucciones claras y coherentes utilizando la creatividad en el uso de términos.
- Desarrollar la Expresión Oral del inglés por medio de la elaboración del discurso de una historieta.

#### **4.4 Desarrollo del plan de intervención**

Esta fase se inició en el mes de Mayo de 2016 y culminó a finales del mes de Junio de 2016. Durante su ejecución se implementaron estrategias para el desarrollo de la Expresión Oral del inglés, basada en actividades como dramatizaciones, roleplays, presentaciones grupales e individuales, desarrollo de ejercicios IPA desde vocales, diptongos y consonantes.

#### **Cronograma del Plan de Acción**

En toda investigación, es importante seguir una planificación que delimite las actividades a desarrollar, en cuanto al tipo de actividad, tiempo de duración, lugar donde se llevará a cabo, fecha de realización y responsables. Por esto, a continuación se presenta el siguiente cronograma: de actividades.

**Cuadro 16**  
**Cronograma de actividades**

| Herramientas y Estrategias de acción  | Tiempo de duración | Lugar                             | Sesiones de trabajo / fecha | Responsable                       |
|---|--------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <b>Actividad 1</b><br>Presentación personal<br>(Self presentation)            | 3:10 pm a 4:00pm   | <b>A.23</b>                       | 03/05/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 2</b><br>Talking about famous people                             | 3:30 pm a 5:00pm   | <b>A.21</b>                       | 12/05/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 3</b><br>Role play 1 (Free topic)                                | 3:10 pm a 4:00pm   | Aula del teatro de la universidad | 19/05/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 4</b><br>Role play 2 (Free topic)                                | 3: 00pm a 4:30pm   | <b>A.21</b>                       | 23/05/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 5</b><br>Speech (controvertial topic)                            | 3: 10pm a 4:30pm   | <b>A.21</b>                       | 25/05/2016                  | <b>Investigador y estudiantes</b> |
| <b>Actividad 6</b><br>Entrevista con los estudiantes (The students interview) | 3: 10pm a 4:30pm   | <b>A.23</b>                       | 01/06/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 7</b><br>Speech (famous cities in USA)                           | 10pm a 4:30pm      | <b>A.21</b>                       | 06/06/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 8</b><br>Making a game!  | 3: 00pm a 4:30pm   | <b>A.21</b>                       | 08/06/2016                  |                                   |
| <b>Actividad 9</b><br>Telling a story!  | 3: 00pm a 4:00pm   | <b>A.21</b>                       | 22/06/2016                  |                                   |

**Fuente:** Construcción Propia, Rosales (2017).

## Ejecución del plan de intervención

**Línea de Acción N°1:** Exposición oral sobre intereses, preferencias y gustos personales.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés por medio de una breve exposición sobre intereses, preferencias y gustos personales

### Cuadro 17

**Plan De Acción N° 1.** Exposición oral sobre intereses, preferencias y gustos personales

| Contenido                                 | Actividades  | Recursos   | Responsable  | Tiempo |
|---|--|--|--------------|--------|
| Presentación personal (Self presentation) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li><li>• Descripción oral de cada estudiante para reforzar Fluidez y creatividad en el vocabulario del inglés.</li><li>• Exposición oral en equipo sobre intereses, preferencias y gustos personales.</li></ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador,<br>estudiantes | Investigador | 40 min |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°2:** Expresar de forma oral y fluida sobre un artista o personaje famoso de su preferencia.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés por medio de un conversatorio sobre un artista o personaje famoso de su preferencia.

**Cuadro 18. Plan De Acción N° 2.** Exposición de forma oral y fluida sobre un artista o personaje famoso de su preferencia.

| Contenido                   | Actividades   | Recursos   | Responsable  | Tiempo       |
|-----------------------------|---|--|--------------|--------------|
| Talking about famous people | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• Breve descripción de un artista o personaje famoso, dando a conocer sus curiosidades, gustos, preferencias, escándalos y éxitos.</li> <li>• Conversatorio explicando de forma oral y fluida sobre un personaje famoso de su preferencia.</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador<br>,<br>estudiantes | Investigador | Hora y media |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°3:** Dramatizar sobre un tema libre utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés a través de una dramatización empleando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo

www.bdigital.ula.ve

**Cuadro 19. Plan De Acción N° 3.** Dramatización sobre un tema libre utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo.

| Contenido                | Actividades   | Recursos   | Responsable  | Tiempo |
|--------------------------|---|--|--------------|--------|
| Role play 1 (Free topic) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• Puesta en escena de una dramatización en equipo, sobre un tema de preferencia empleando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo.</li> <li>• Representación de diferentes roles, técnica de la pregunta para reforzar la pronunciación y el vocabulario</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador,<br>estudiantes | Investigador | 40 min |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°4:** Dramatizar sobre un tema “talk show” utilizando expresiones en presente y pasado simple.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés a través de una dramatización empleando expresiones en presente y pasado simple. Presente y pasado progresivo, y tiempos perfectos.

**Cuadro 20. Plan De Acción N° 4.** Dramatización sobre un tema “talk show” utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo, y tiempos perfectos.

| Contenido                   | Actividades  | Recursos   | Responsable  | Tiempo       |
|-----------------------------|--|--|--------------|--------------|
| Role play 2<br>(Free topic) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• Puesta en escena de una dramatización en equipo, sobre un tema talk show utilizando expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo, y tiempos perfectos.</li> <li>• Memorización de script (libretos de la dramatización).</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador<br>,<br>estudiantes | Investigador | Hora y media |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°5:** Interactuar sobre un tópico que genere curiosidad y motive la participación de los compañeros preguntando y dando puntos de vista acerca del mismo.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés por medio de la interacción con los compañeros sobre un tema de interés.

**Cuadro 21. Plan De Acción N° 5.** Interacción sobre un tópico que genere curiosidad y motive la participación de los compañeros preguntando y dando puntos de vista acerca del mismo.

| Contenido                     | Actividades  | Recursos  | Responsable  | Tiempo |
|-------------------------------|--|---|--------------|--------|
| Speech (controvertia l topic) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• presentar un tópico que genere curiosidad y motive la participación de sus compañeros, una invitación a participar hablando y dando sus puntos de vista sobre el mismo tópico.</li> <li>• Elaboración de interrogantes y respuestas sobre un tema de interés que promueva el uso del vocabulario.</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador<br>Estudiantes | Investigador | 40 min |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°6:** Exposición oral y fluida sobre una ciudad desconocida de los EEUU, explicando su cultura, tradición, turismo, algo de historia, y curiosidades.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del inglés por medio de una exposición oral y fluida sobre una ciudad desconocida de los EEUU.

## Cuadro 22

**Plan De Acción N° 6.** Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio de una exposición oral y fluida utilizando nuevo vocabulario.

| Contenido                     | Actividades   | Recursos   | Responsable  | Tiempo       |
|-------------------------------|---|--|--------------|--------------|
| Speech (famous cities in USA) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• Presentación oral sobre una ciudad o población desconocida de los EEUU. Hablando de su cultura, tradición, turismo, algo de historia, curiosidades.</li> <li>• Promoción del uso de vocabulario nuevo para el desarrollo de la competencia de Expresión Oral del inglés.</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador,<br>estudiantes | Investigador | Hora y media |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°7:** Expresar de forma oral y coherente instrucciones utilizando la creatividad en el uso de términos.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del inglés por medio del establecimiento de instrucciones claras y coherentes utilizando la creatividad en el uso de términos.

### **Cuadro 23**

**Plan De Acción N° 7.** Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio del establecimiento de instrucciones claras y coherentes utilizando la creatividad en el uso de términos.

| <b>Contenido</b> | <b>Actividades</b>  | <b>Recursos</b>  | <b>Responsable</b> | <b>Tiempo</b> |
|------------------|---|--|--------------------|---------------|
| Making a game!   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li><li>• Organización de equipos de trabajo, donde los estudiantes debían dar instrucciones y recibirlas, utilizando la creatividad en el manejo y uso de términos.</li><li>• Reforzamiento de la pronunciación, y uso de la Memorización de script (libretos de instrucciones).</li></ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador,<br>estudiantes | Investigador       | 40 min        |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Línea de Acción N°8:** Elaboración del discurso de una historia representada a través de imágenes estilo comics.

**Objetivo Específico:** Desarrollar la Expresión Oral del Inglés por medio de la elaboración del discurso de una historieta.



**Cuadro 24. Plan De Acción N° 8.** Promoción de la Expresión Oral del inglés por medio de elaboración del discurso de una historieta

| <b>Contenido</b> | <b>Actividades</b>   | <b>Recursos</b>  | <b>Responsable</b> | <b>Tiempo</b> |
|------------------|--|--|--------------------|---------------|
| Telling a story! | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la actividad por parte del docente.</li> <li>• Se organizaron en equipos de trabajo.</li> <li>• Se les entregaron imágenes y debían construir el discurso de la historieta.</li> <li>• Ejercitación oral entre estudiantes, representando los roles de la historieta</li> </ul> | <b>Materiales</b><br>Marcadores<br>pizarra<br><b>Humanos</b><br>Investigador,<br>estudiantes | Investigador       | Hora y media  |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

#### 4.5 Descripción y Análisis del Plan de Intervención

A continuación, se presenta el análisis de las sesiones de trabajo “**Ses**” ( Ver Anexo C), registradas en las notas de campo, para esto se estableció como dimensión El Diseño, aplicación y desarrollo de actividades didácticas que contribuyen el aprendizaje de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés. En cuanto a las categorías se tienen el Uso de la evaluación diagnóstica como recurso en las prácticas evaluativas, Promoción del trabajo colaborativo entre los pares, y las Fortalezas y debilidades del uso de la evaluación, a continuación se presenta el análisis del mismo, asimismo se describen las actividades y se presenta la reflexión de la experiencia.

Durante el desarrollo de la Actividad 1 se pueden apreciar dos elementos característicos que llaman la atención: la primera corresponde al trabajo cooperativo entre pares, el cual se empieza a mostrar bajo parámetros de competitividad y no bajo criterios de cooperación y ayuda mutua, pues se evidenció que los estudiantes se aglomeran en dos grandes bloques.

**(Ses 1):** ... la tolerancia en el grupo por parte de quienes poseen un nivel de inglés mejor que otros; sin embargo, se evidenció que el aula se mantuvo dividida en dos grupos, es decir, a un lado se sentaron quienes manejan o presentan una mejor competencia lingüística en el idioma, muestran más seguridad y confianza, y del otro lado, algo más tímidos e inseguros con ciertas limitaciones en el idioma. Algunos de estos estudiantes han señalado que es la primera vez que estudian una lengua extranjera... **(Mayo, 2016)**

Se evidencia que existe una separación entre los estudiantes quienes tienen un nivel de competencias lingüísticas avanzadas en el idioma y por otro lado los que presentan debilidades. Al respecto, Salas (2016) expresa que “los métodos de enseñanza que se han venido aplicando tradicionalmente, tales como el método de gramática-traducción y el método directo, entre otros, han olvidado la importancia de la colaboración entre quienes aprenden una lengua” (p.6), esto quiere decir que el método de enseñanza que se ha empleado en el área de Expresión Oral, de alguna manera influye para que exista cierto sectarismo dentro de las aulas de clase. Sin embargo, es importante resaltar que los docentes deben ofrecer los escenarios necesarios para que los estudiantes trabajen conjuntamente en el aprendizaje del idioma Inglés.

Ahora bien, el segundo elemento característico se refiere a las debilidades que muestran los estudiantes en cuanto a la construcción de estructuras gramaticales coherentes, conjugación de verbos en presente simple, y la construcción del verbo en tercera persona del singular, errores que son comunes en personas que aprenden una segunda lengua, y se corresponden con investigaciones realizadas por Moya y Jiménez (2004).

Posteriormente, en el desarrollo de la actividad 2, se evidenció que el docente trató de negociar los criterios de evaluación con los estudiantes, se pudo observar que los estudiantes mejoraron la pronunciación de algunos términos. No obstante, aún persisten los errores cuando se pronuncian los

verbos en tercera persona del singular. Uno de los aspectos que llamó la atención del investigador es la dificultad para pronunciar algunos fonemas.

**(Ses 2):** En esta actividad ya son menos los errores o equivocaciones en la pronunciación de los verbos en presente simple singular conjugados con las terceras personas. Sin embargo, persiste en algunos estudiantes cierta dificultad para recordar y hacer una mejor pronunciación en relación a los fonemas como: /z/, /s/ y /iz/. **(Mayo, 2016)**

Al respecto, entre los aspectos resaltantes se encuentra la confianza y determinación de los estudiantes para participar en las distintas actividades, y realizan un gran esfuerzo para desarrollar la Expresión Oral con fluidez, es importante resaltar que la confianza ayuda a reducir los niveles de ansiedad y preocupaciones.

Ahora bien, en el desarrollo de la Actividad 3 el docente planteó una estrategia didáctica denominada “Role Play”, para esta actividad se llegó a un consenso en cuanto a los indicadores de evaluación que se tenía para la actividad. Por otra parte, se observó en los estudiantes signos de ansiedad y nerviosismo cuando iban a interpretar el rol que se les asignó en cada una de las dramatizaciones, además persistió la debilidad en la pronunciación, y algunos elementos en la formulación de preguntas y respuestas, no obstante el humor emerge como un elemento que relaja a los estudiantes cuando se colocan sobre el escenario este tipo de estrategias.

**(Ses 3):** A pesar de esto, los estudiantes se muestran algo relajado y la risa invade ciertos momentos el aula o teatro. **(Mayo, 2016)**

En este sentido, el Role Play es una herramienta didáctica de gran versatilidad que provee a los estudiantes la oportunidad de mejorar la pronunciación y otros elementos de orden gramatical del idioma Inglés. Al respecto, Ariñez (2014) expresa que el “role play es una gama completa de

técnicas comunicativas las cuales desarrollan fluidez en el lenguaje de los estudiantes y promueven la interacción en el salón, aumentando la motivación, animando al aprendizaje, pero además, compartiendo la responsabilidad entre el docente-estudiante durante el proceso de aprendizaje” (p.17), entonces la actividad del Role Play constituye una oportunidad única para que los estudiantes afiancen las competencias comunicativas en la expresión Oral del Inglés en un escenario de construcción colectiva.

Por otro lado, en la siguiente actividad se propuso de igual manera un Role Play, pero bajo la modalidad “Free topic”, Para la misma se llegó a un consenso con los estudiantes en los criterios de evaluación. Para esta actividad se evidenció que los estudiantes presentaban mayor seguridad y confianza a la hora de pronunciar y expresar las oraciones, no obstante aun persiste algunas debilidades para hacer preguntas en presente y pasado simple.

Otro aspecto favorable que es importante subrayar, es que los estudiantes se integraron aun más en el desarrollo de las actividades, cooperando entre ellos mismos con los estudiantes que presentaban alguna dificultad.

**(Ses 4):** ...Lo curioso fue ver como los estudiantes que mantienen un buen nivel de inglés ayudaban a sus compañeros con dificultad en la pronunciación y entonación de oraciones y palabras, o en el caso contrario algunos recurren a estos estudiantes para aclarar dudas en la pronunciación... **(Mayo, 2016)**

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que en el aprendizaje de una segunda lengua, es muy importante el trabajo cooperativo, para Pico y Rodríguez (2011) “ el valor del trabajo cooperativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva

de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en grupo” (p. 9).

Cabe destacar que luego en la actividad 5, hubo una organización de modo tal que los estudiantes participaran en temas controversiales que generaran diversidad de opiniones y expresiones. No obstante, al organizarse la participación de forma individual y no por equipos, los estudiantes se mostraron nerviosos a participar en la misma.

**(Ses 5):** La idea era que los estudiantes aprendieran a elaborar preguntas y a interactuar dando a conocer sus puntos de vista. El salón ya en círculo favoreció la participación; sin embargo, había estudiantes que participaban más que otros y se quedaban pegados hablando impidiendo que otros hablaran. Pero se notó cierto miedo a intervenir por lo que el docente decidió seleccionar quien hablaría, expresando preguntas u opiniones. **(Mayo, 2016)**

En esta actividad el docente realizó un proceso de selección de estudiantes con el fin de que participaran y que la actividad siguiera su curso. Afirman Calderón y Mora (2015) que “el maestro de inglés debe incorporar en su mediación pedagógica actividades que fomenten la producción oral” (p.15), entonces el docente como agente que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene la responsabilidad de mediar para que las actividades se desarrollen en las mejores condiciones pedagógicas para los estudiantes.

Es importante señalar que para la actividad siguiente el docente realizó una serie de entrevistas individuales con los estudiantes, con la finalidad de explorar las habilidades y destrezas en la expresión Oral del Inglés, para la misma el docente distribuyó el tiempo equitativamente con la finalidad de examinar la mayor cantidad de situaciones y elementos posibles. Es importante resaltar que el docente hizo feedback con cada una de las situaciones que ameritaban una corrección oportuna, a fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje fuera más integral. Con respecto a esto, Cabello (2009) expresa que:

...la activación de procesos de reestructuración entre los enunciados emitidos por los aprendices (errado y reparado) está en relación directa con el tipo de feedback recibido. La negociación estimula al estudiante a encontrar la forma apropiada por si mismo (p.79).

De lo anterior, se puede decir que el docente regula el proceso de reestructuración de la información recibida, a fin de buscar las formas y el momento más oportuno para realizarla.

Por otro lado, para la actividad 6 los estudiantes realizaron una exposición en grupo, en lo cual debían tratar un tópico de alguna ciudad de EEUU, su cultura, tradiciones y curiosidades. Llama la atención que el elemento del nerviosismo se siguió presentando aun durante el desarrollo de las actividades, pero la actividad fue más organizada y preparada que las anteriores. Asimismo, se evidenció los problemas de pronunciación en algunas expresiones como los verbos en presente simple conjugados con las terceras personas, los cuales son errores comunes en personas adultas que aprenden una segunda lengua, Moya y Jiménez (2004).

**(Ses 7):** Se aprecia cierta memorización lo que provoca que tengan que estar mirando el materia de apoyo. Aún persiste cierto inconveniente con la pronunciación de algunas palabras. Dificultad para pronunciar ciertos verbos en presente simple conjugados con las terceras personas, se les olvida pronunciar la /z/, /s/ y /iz/. **(Junio, 2016)**

Ahora bien, la actividad "Making a game" consistió en practicar un juego en forma grupal, para lo cual los estudiantes debían establecer las normas y criterios a seguir. El docente al igual que en las tres actividades anteriores asignó los criterios de evaluación para dicha actividad, para la misma los estudiantes presentaron juegos poco creativos, y la parte esencial de la actividad que era dar órdenes e instrucciones no se cumplió de la mejor manera, pues los estudiantes tenían muchos nervios para hacerlo.

**(Ses 8):** ...Se notó, cierta improvisación y los juegos fueron poco creativos, muy cortos y las instrucciones dadas fueron muy ambiguas. Se evidenció poco control del grupo y no todos los estudiantes hablaron la misma cantidad de contenidos que otros... **(Junio, 2016)**

Con respecto a esto, se debe resaltar que a pesar de las dificultades encontradas, las actividades lúdicas siempre constituyen una herramienta de enseñanza muy efectiva para el Inglés, pues los estudiantes se sienten identificados con actividades significativas, manteniendo los niveles de ansiedad al mínimo mientras aprenden diversas situaciones. Al respecto, Ballesteros (2014) expresa que las actividades lúdicas

se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos lleva a gozar, reír e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones (p.26).

De lo anterior, se puede decir que las actividades lúdicas para la enseñanza del Inglés constituyen una herramienta por excelencia para los docentes, pues los mismos tienen la oportunidad de generar situaciones de aprendizajes únicas, ya que las mismas están inmersas en una atmosfera de alegría y esparcimiento contribuyendo significativamente a los propósitos planteados por el docente.

Finalmente, en la última actividad el docente promovió la creación de historias utilizando la Expresión Oral del Inglés, lo cual representa un elemento activador de la creatividad y la imaginación, pues el estudiante se ve en la necesidad de organizar expresiones que respondan a cada una de las situaciones planteadas. En este sentido, durante la actividad "Telling a story!" se evidenció el trabajo cooperativo entre los estudiantes, pues los más aventajados ayudaban a aquellos que presentaban dudas en la

pronunciación o en aspectos gramaticales, muchos estudiantes participaron en la actividad, pues se notaba en sus rostros el disfrute de la misma.

**(Ses 9):** ...Utilizaron su propio vocabulario. Previo a la exposición, algunos grupos escribieron algo del guión de la historia y se dispusieron a practicar entre ellos. Algunos estudiantes recurren a los compañeros que más saben para corregir la estructura gramatical de las oraciones así como la pronunciación. **(Junio, 2016)**

Con respecto a lo anterior, Cortijo (2014) expresa que “El storytelling debe ser tan llamativo y estimulante que haga que el oyente pueda evadirse, y concentrarse solo en escuchar, imaginar y surcar sus propios caminos” (p.16). En razón de lo planteado, puede decirse que la estrategia de Telling a story contribuye a activar niveles cognitivos superiores tales como el análisis y la inferencia que facilitan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

A continuación se presenta evidencias fotográficas sobre las actividades desarrolladas durante el plan de intervención.

**Figura 1.** Imágenes de la experiencia en el aula lineamientos de evaluación diagnóstica, promoviendo trabajo colaborativo.





**Figura 2.** Imágenes de la experiencia en el aula, lineamientos de evaluación diagnóstica, promoviendo el humor y el disfrute de los estudiantes,



[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



**Figura 3.** Imágenes de la experiencia en el aula, lineamientos de evaluación diagnóstica, se promueven actividades significativas e interesantes para los estudiantes desde lo lúdico.



## 4.6 Fase De Evaluación

### VALORACIÓN DE LINEAMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO QUE FORTALECE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL INGLÉS.

La fase evaluativa tiene como propósito fundamental valorar lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que fortalece la enseñanza aprendizaje de la expresión Oral del Inglés. En este sentido, se presenta el análisis la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes (ver Anexo C), después de la implementación.

**Cuadro 25.** Valoración de lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica como instrumento que contribuirá en la enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.

| Códigos               | Categorías   | Dimensión  | Unidades de análisis                        |
|-----------------------|--|--|---|
| Instrumento           | • Dimensión Evaluativa ( Concepción De La Evaluación Diagnóstica, experiencia con la evaluación diagnóstica, Dificultades, limitaciones, ventajas) | • Valoración de lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica como instrumento que contribuirá en la enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés. | Proceso evaluativo del plan de intervención |
| Conocimientos Previos |  |  |   |
| Nivel Del Estudiante  |  |  |   |
| Fortalezas            |  |  |   |
| Debilidades           |  |  |   |

**Nota:** Proceso de Investigación, construcción propia, Rosales (2017).

**Unidad de Análisis:** Proceso evaluativo del plan de intervención

**Dimensión:** Valoración de lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica como instrumento que contribuirá en la enseñanza-aprendizaje de la expresión Oral del Inglés.

### **Categoría: Concepción de la Evaluación Diagnóstica**

La evaluación del aprendizaje siempre ha constituido una preocupación central por tratarse de una actividad compleja, entonces la evaluación diagnóstica es una herramienta que le permite al docente detectar en el estudiante las condiciones para iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje. Para Bombelli (2013), la evaluación diagnóstica debe ser entendida como un instrumento de ajuste y recurso didáctico que se integra en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje para la toma de decisiones, y así orienta la intervención del docente en distintos aspectos: tema, estrategias y tiempo que dedicará a los temas; en una palabra, a la práctica docente. Esto quiere decir, que la evaluación diagnóstica es un instrumento para que el docente pueda conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, y así fortalecer con mayor efectividad las competencias en los mismos.

Con respecto a la opinión de los entrevistados acerca de *Qué es una prueba diagnóstica, para que se aplica yCuál es su finalidad*, después de la aplicación del plan de intervención, respondieron lo siguiente:

**E1:** *“Es un instrumento evaluativo que se realiza antes o al final de un semestre o lapso académico, si es al comienzo es para saber que conocimientos posee el estudiante y a partir de ahí se hace el diseño o se planifica la manera en que se evaluara o se darán los contenidos. .. Si es al final se usa para hacer una comparación de lo que se aprendió al comienzo y al final del periodo académico y que le pareció el contenido al estudiante”.*  
**Ítem 1**

**E2:** *“Es para tener una idea de los conocimientos previos que se tienen sobre un tema, generalmente los profesores las realizan al inicio del semestre”.* **Ítem 1**

**E3:** *“Es para evaluar el nivel del estudiante y como es al final del semestre”.* **Ítem 1**

Esto hace ver que los estudiantes tienen claridad en la concepción y objetivo de la evaluación diagnóstica, lo cual es un elemento positivo, ya que reconocen el valor de la misma dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo esto una fortaleza. En este sentido, Plencovich (1998), afirma que la evaluación diagnóstica le da la oportunidad a los docentes de tomar decisiones sobre la organización de las llamadas categorías didácticas, es decir, orienta la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, de actividades didácticas, y de evaluación.

#### **Categoría: la Prueba diagnóstica como experiencia.**

La evaluación diagnóstica, se denomina también como el diagnóstico inicial, esta permite la reflexión de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje. Para Bombelli (2013) la evaluación inicial, rara vez es utilizada en el ámbito universitario, pero es valorada por el alumnado para la toma de conciencia de los saberes reales y de la necesidad de recorrer un camino de aprendizaje asociado a las necesidades de ellos.

En este sentido, se quiso conocer después de la aplicación del plan de intervención la opinión de los entrevistados acerca de *Cómo fue la experiencia con la prueba diagnóstica*, los mismos respondieron lo siguiente:

**E1:** *“Sí, es la primera vez que se nos aplica este tipo de prueba de forma diferente, nos sentimos cómodos pero también sentimos un poco de ansiedad porque no sabíamos qué tipo de preguntas estarían en la prueba sobre Expresión Oral”.* **Ítem 2**

**E2:** *“Con nervios al comienzo pero luego más sueltos, porque no son el tipo de pregunta que generalmente hacen, estamos acostumbrados al examen, pero este es como otro tipo de estrategias las que se utilizaron. No crea siempre da nervios la evaluación del primer día porque pues uno no sabe para que vayan a utilizar eso los profesores. Pienso que se deben hacer al comienzo del semestre y al final para saber si las debilidades que teníamos las logramos solventar con los conocimientos adquiridos durante el semestre y con los contenidos vistos en Expresión Oral del inglés”.* **Ítem 2**

**E3:** *“Se siente interés en que tipo de preguntas son y qué se debe aprender”.* **Ítem 2**

Con respecto a esto, los estudiantes manifestaron que la experiencia con la prueba diagnóstica, en esta oportunidad fue diferente, porque no es el tipo de evaluación diagnóstica que en la mayoría de las ocasiones se utiliza. Sin embargo, admiten sentirse cómodos aunque nerviosos con las nuevas actividades que ha empleado el docente.

### **Categoría: Ventajas de la prueba diagnóstica**

La evaluación diagnóstica tiene muchas ventajas, permite que los docentes conozcan la diversidad de ritmo y conocimientos previos de sus alumnos con respecto a un tema, y se convierte en una fuente de reflexión sobre los logros obtenidos, además de las dificultades encontradas para que puedan tomar nuevas acciones que conlleven a los estudiantes en el alcance de sus metas. En este sentido, Loreto (2012) afirma que las fortalezas de la aplicación de evaluación diagnóstica es que “da cuenta al docente del estado de partida o nivel en que se encuentran sus estudiantes, también determina cuáles son las principales fortalezas que sus estudiantes poseen al empezar el ciclo escolar, un nuevo tema o una unidad” (p.21).

Por otra parte, Jorba y Sanmarti (2008) expresan que las ventajas de la evaluación diagnóstica es que es una evaluación predictiva, y agregan que es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debería posibilitar la modificación de las secuencias y la

adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado.

Con respecto a *Cuáles son las fortalezas y ventajas de aplicar una prueba diagnóstica, los estudiantes entrevistados manifestaron lo siguiente:*

**E1:** *“Sí, porque ayuda a mejorar las habilidades y la escritura en donde teníamos fallas. Trabajar en las fallas que tenía las cuales me indico la prueba diagnóstica. Debilidades en los conocimientos Creo que al inicio del lapso para saber cuáles son las deficiencias que se están trayendo en los niveles anteriores, ayuda a crear un buen plan de aprendizaje”.* **Ítem 3**

**E2:** *“Sí, porque ayuda a conocer mis debilidades y cómo puedo mejorarlas. Muestra los errores que tenemos al redactar textos y al pronunciar algunas palabras. Me doy cuenta que no soy muy habilidoso para pronunciar algunos términos, y que debo reforzarlo”.* **Ítem 3**

**E3:** *“La fortaleza se encuentra en que el profesor puede darse cuenta de las carencias que tienen los alumnos en el tema”.* **Ítem 3**

En función de lo anterior, se evidencia que los estudiantes reconocen que las ventajas de aplicar la prueba diagnóstica, yace en que el docente puede darse cuenta de las limitaciones de los estudiantes, asimismo los estudiantes también pueden reflexionar sobre sus carencias de aprendizaje, y en este sentido pueden reforzar los vacíos que existan en los campos del saber.

### **Categoría: Limitaciones en el uso de la prueba diagnóstica**

La evaluación tiene un impacto positivo o negativo sobre los estudiantes; el sólo hecho de sentirse evaluado ocasiona en ellos una serie de emociones que se relaciona con el temor, nerviosismo y poca comodidad, lo cual limita al proceso de evaluación, Pais (2015). En este sentido, la importancia de emplear nuevas estrategias de evaluación diagnóstica sobre la base de las necesidades de los estudiantes, de modo que favorezca el interés de ellos por superarse.

En este sentido, Loreto (2012) afirma que en general los profesores en la universidad, sienten que no es necesario hacer evaluación diagnóstica porque habitualmente los alumnos no saben los contenidos, por lo que no toman en cuenta los conocimientos previos. Sin embargo, Santos Guerra (1996) plantea que la evaluación diagnóstica es imprescindible para que el profesor pueda propiciar un aprendizaje que sea relevante y significativo para los alumnos. Con respecto a Cuáles son las limitaciones de las pruebas diagnósticas, los estudiantes entrevistados manifestaron lo siguiente:

**E1:** *“pensé que iba ser más personalizada pero no fue así, pienso que de esa manera el aprendizaje puede ser mejor. A veces me pongo nervioso, sino entiendo las preguntas. Todos los estudiantes expresaron que no se les había realizado la prueba diagnóstica... Faltan algunos recursos pedagógicos, el tiempo es corto para dedicarle a este tipo de evaluación”.*  
**Ítem 3**

**E2:** *“a pesar de que se hizo una evaluación de los conocimientos previos, hubiese sido mejor que se dividiera por áreas para evaluar las cuatro habilidades del Inglés... Algunos compañeros expresaron que no se les había realizado la prueba diagnóstica. La falta de recursos pedagógicos y el tiempo creo que son limitantes”.*  
**Ítem 3**

**E3:** *“Las limitaciones me parece que tiene que ver que como son estrategias nuevas muchos compañeros incluyéndome, se llenan de temor, faltaron compañeros por ejecutar las actividades. Otra de las limitaciones son los Materiales pedagógicos, tiempo y la situación del país”.*  
**Ítem 3**

En razón a lo anterior, se pudo evidenciar que los estudiantes consideran como limitaciones para la aplicación de estrategias de evaluación diagnóstica, el tiempo y los recursos pedagógicos, asimismo se observa la intimidación de algunos estudiantes frente al proceso de evaluación.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

La interpretación de la información encontrada a través de la investigación permitió extraer las conclusiones que son, en todo caso, aplicables al escenario donde se desarrolló el presente estudio. En este sentido, se muestran cada una de ellas en función de los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

En cuanto al primer objetivo, exponer la experiencia del estudiante sobre el uso de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes en el área de inglés, se evidenció que existe la necesidad de realizar evaluación diagnóstica al inicio de cada unidad temática, para así ir creando una cultura evaluativa entre los profesores del área de Inglés, siendo esto una oportunidad para indagar sobre los conocimientos previos que presentan los estudiantes. Asimismo, se observó que no existe un modelo preponderante a la hora de presentar resultados de evaluación diagnóstica, además los estudiantes manifiestan que sus sugerencias y opiniones no son tomadas en cuenta para esto, lo cual demuestra que las pruebas diagnósticas que los docentes han empleado no responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo de la investigación, describir las fortalezas y debilidades que tiene la evaluación diagnóstica en la enseñanza aprendizaje de la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés, se determinó que la mayoría de los docentes no aplican este tipo de pruebas, sin embargo quienes las realizan las implementan para comprobar las competencias que tienen los estudiantes en cuatro habilidades básicas (Reconocimiento, Listening, Comprensión de

lectura (reading comprehension), Escribir una composición), Harmer (2011) y Carvajal (2011), además se evidenció que algunos docentes tienen predilección por medir el vocabulario, las estructuras gramaticales, la pronunciación, la fonética y la fluidez .

Por otra parte, en cuanto al tercer objetivo de la investigación diseñar un plan de actividades basado en las fortalezas y debilidades diagnosticadas en los estudiantes que contribuyera al proceso de enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, se organizaron actividades como: dramatizaciones, roleplays, presentaciones grupales e individuales, desarrollo de ejercicios IPA (Alfabeto Fonético Internacional), desde vocales, diptongos y consonantes, considerando que las mismas eran las ideales para el fortalecimiento del mismo, pues la puesta en práctica de estas estrategias tienen su fundamento en la teoría constructivista, y del trabajo colaborativo propuesto por Vigotsky (1979), pues la misma consolida diversas habilidades sociales que favorecen el aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés.

Ahora bien, en cuanto al objetivo establecer lineamientos para la aplicación de la evaluación diagnóstica que contribuyera en la enseñanza aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés, se evidenció que los estudiantes tienen clara la concepción y objetivo de la evaluación diagnóstica, reconocen el valor de la misma dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en la toma de decisiones sobre la organización del acto didáctico por parte del docente. También, manifestaron que la experiencia con la prueba diagnóstica en el plan de intervención fue diferente, pues se sintieron cómodos aunque nerviosos con las nuevas actividades que empleó el docente.

Por otra parte, los estudiantes reconocen que la prueba diagnóstica tiene sus ventajas, pues les permite reflexionar sobre sus carencias de aprendizaje, además reforzar las competencias comunicativas. También, para el caso de los docentes es una herramienta pedagógica que da cuenta

de las potencialidades y las limitaciones de los estudiantes, a su vez permiten valorar un programa de estudio.

Cabe destacar que la evaluación siempre tiene un impacto positivo o negativo sobre los estudiantes; el sólo hecho de sentirse evaluado ocasiona en ellos una serie de emociones que se relaciona con el temor, nerviosismo y poca comodidad, lo cual limita al proceso de evaluación. En este sentido, la importancia de emplear nuevas estrategias de evaluación diagnóstica sobre la base de las necesidades de los estudiantes, de modo que favorezca el interés de ellos por superarse.

Con respecto a lo anterior, se pudo evidenciar que los estudiantes consideran como limitaciones para la aplicación de estrategias de evaluación diagnóstica, el tiempo y los recursos pedagógicos, asimismo se observa la intimidación de algunos estudiantes frente al proceso de evaluación.

### **Recomendaciones**

En función de las conclusiones antes expuestas y con la intención de presentar la evaluación diagnóstica como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, en especial las prácticas evaluativas de la Unidad Curricular de la Expresión Oral del Inglés, se realizan las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, es imperativo que los docentes de la Unidad Curricular Expresión Oral del Inglés, realicen la evaluación diagnóstica como una herramienta que contribuye con la enseñanza y aprendizaje de la Enseñanza Aprendizaje de la Expresión Oral del Inglés como Lengua Extranjera, pues a través de esta alternativa se pueden detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, además de las del docente realizando los respectivos ajustes.

En segundo lugar, el docente tiene el compromiso de considerar el desarrollo de las cinco habilidades básicas planteadas por Harmer (2011) y

Carvajal (2011): (a) Reconocimiento; (b) Listening; (c) Comprensión de lectura (reading comprehension); (d) Escribir una composición (presente simple); (e) Escribir una composición (pasado simple), durante el diseño de las pruebas diagnósticas.

En último lugar, se sugiere que la experiencia vivida con la implementación de actividades de Expresión Oral (dramatizaciones, roleplays, presentaciones grupales e individuales, desarrollo de ejercicios IPA desde vocales, diptongos y consonantes) se divulguen a otros docentes del Departamento de Idiomas, con el fin de crear espacios de reflexión y acción pedagógica que sensibilicen en torno a la importancia de este tipo de actividades en el diseño de las pruebas diagnósticas.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## REFERENCIAS

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum
- Álvarez, M (2010). Metodología De La Investigación II. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado el 25 de Octubre del 2015 en:<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>.
- Anderson, A. y Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta. Fidas G. Arias Odón.
- Ariñez Marin, C. (2014). "role play" una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en la educación superior (Bachelor's thesis, Universidad Militar Nueva Granada).
- Balestrini, M (2014) *Como se elabora el proyecto de investigación*. Consultores Asociados: Caracas
- Ballesteros Sánchez, A. (2014). *Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés*.
- Barajas, R. M. B., y Gilio, M. (2009). El Examen Dentro De Un Proceso De Evaluación Participativa: Una Experiencia En Matemáticas De Bachillerato. X Congreso Nacional De Investigación Educativa | área 14: práctica educativa en espacios escolares.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7.
- Blanco, M. (1999). *El proceso de evaluación de los aprendizajes*. Mérida: ULA
- Bombelli, E. (2013). *Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje*.
- Cabello, A. (2009). *Feedback oral correctivo en una clase de pronunciación de Inglés*. Valencia: Universidad De Carabobo.

- Calderón Mora, R., y Mora Ordóñez, Y. (2015). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2).
- Carvajal, Z. (2011). Lineamientos curriculares en la enseñanza de inglés en secundaria, basados en el enfoque comunicativo. Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- Casanova, A. (2007). *La evaluación educativa*. Madrid: La muralla
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson: España.
- Castro, P. (2016). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (2013). *Estándares Orientadores Para Carreras De Pedagogía En Inglés*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Cerda, H. (2011). *La nueva evaluación educativa: desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela § 5.453 (2000)
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Revista en Línea Nueva Época* Vol. 1, N°. Enero – Junio de 1997.
- Cortijo Santiago, C. (2014). El storytelling como recurso didáctico en el aula de inglés. Facultad de Educación y Trabajo Social
- Covis, M. (2017). Investigación Evaluativa. En *Revista Electrónica Docencia Universitaria* N° 09. Universidad Fermín Toro.
- Cruz, R. (2014). La importancia de la evaluación diagnóstica en educación. *Diario digital El Siglo de Torreón*. México.
- Cuevas, R., y Feliciano, A. (2015). Corrientes teóricas sobre aprendizaje combinado en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, Enero, 2015

- D'Agostino, G. (2009). *Aspectos Teóricos de la Evaluación Educativa: una orientación puesta en marcha de la enseñanza*. Costa Rica: EUNED
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*, España: Ediciones Díaz de Santos Fomento.
- Galindo, M. (2005). La Importancia De La Competencia Sociocultural En El Aprendizaje De Segundas Lenguas. *INTERLINGÜÍSTICA*. ISSN 1134-8941. 16 (1), 2005, pp. 431-441. Universidad de Alicante
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). *Análisis de la Información*. (Módulo 4). En: *Movimiento Pedagógico*, 3. Año II (3).
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999b). *Análisis de la Información*. (Módulo 4).
- García, A. y Pérez, M. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura del español*. México: Instituto nacional para la evaluación de la educación.
- Gardner, H. (1983). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic books.
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada
- Glasner, A. y Brown, S. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, Á., y Sandoval, Z. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 69-93.
- González, L. (2003). Aproximación hacia una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 20-42.
- Guerrero, O. (2009). *Material Instruccional*• Seminario De Investigación II. Táchira:ULA

- Gumperz, John J. (1971): *Language In Social Groups*, Stanford, Stanford University Press. — (Ed.) (1982): *Language And Social Identity*, Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2011). *The Practice of English Language Teaching*. [La práctica de la Enseñanza del idioma Inglés]. EEUU: England. Longman
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hernández, S. Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación*. sexta edición. México, editorial McGraw-Hill.
- Heydariyan, Y., Khatami, M., y Bagheri, V. (2014). *Investigating the effect of think aloud strategy on reading comprehension ability among EFL university students*. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, vol. 5, núm. 1, pp. 381-393. Recuperado de <http://www.ijllaw.org/finalversion5131.pdf>
- Hurtado, I. y Toro, G. (2008). Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio. *Espísteme*:Valencia-Venezuela.
- Hymes, Dell (1972): «On Communicative Competence», En Pride, J. B. Y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Education, Pp. 78-83.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). *La función pedagógica de la evaluación*. Universidad Autónoma de Barcelona
- Krippendorff, K. (2009). *Metodología de análisis de contenido*. España: Paidós
- Lavié, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación social.
- Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N°1429.
- Lincoln y Guba. (1985). Investigación aplicada. Métodos cualitativos. En línea: [www. Books.Google.com](http://www.Books.Google.com). Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=2N7zCEI2BbAC&pg=PA24&dq=Linc+oln+y+Guba+1985&hl=es&ei=Lal0>



- Linn, R. L., y Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*, Merrill. New Jersey Columbus, Ohio.
- López, A (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés*
- López, A. (1999). *Metodología de la Investigación*. Chile: Universidad de Playa Ancha
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios*, 1(2), 111.
- López, A. A. (2008a). *Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction*. Saarbrücken: VDM.
- Loreto, María. (2012) Uso e impacto cognitivo y afectivo de la evaluación diagnóstica y formativa en profesores y alumnos en una escuela rural de Temuco, Chile. págs. 98 – 105. *Revista Educación y Tecnología*, N°2, año 2012
- Maldonado, P. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 13(23). Caracas: UPEL
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Rev. Invest. en Psicol.* 2006, 9(1), 123-146. UNMSM, Lima (Perú).
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación de Ontario (2013). “*diagnostic assessment in support of student learning*”.
- Moncada, B. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Revista Acción Pedagógica*, (22), 122-131.
- Moya, G. A. y Jiménez, J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. [Documento en línea] Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: [http://www. uam.](http://www.uam.)

Es/personal\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\_10/I\_Etnografica\_Trabajo. pdf. [Consulta: 2016, Noviembre 07]

Pais, M. (2015). Miedo ante la evaluación. La evaluación como amenaza. *Escritos en la Facultad* N°109 [ISSN: 1669-2306]. Año XI, Vol. 109, Agosto 2015, Buenos Aires, Argentina.

Parella, S., y Martíns, F (2010). *Metodología de la investigación*. Caracas: FEDEUPEL

Parada y Nieto (2014). *Ajuste De La Evaluación Del Programa De Inglés En La Fundación Alianza Social Educativa De Bogotá*. Universidad de La Salle.

Perera, H. (2012). La evaluación de las actividades docentes según la opinión de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales SERIE: *La Investigación de la Enseñanza Universitaria* | ISSN: 2301-0258 Docencia Universitaria, Volumen XII, N° 2, Año 2012.

Pernoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). Trabajo colaborativo. [Documento en línea] Disponible: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280> [Consulta: 2016, Mayo 22]

Plencovich, M. C. (1998). *Agropaideia. Cuadernos Pedagógicos de la Reforma*. Facultad de Agronomía, FAUBA, Bs. As., pub. Interna.

Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil (2005). Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Pedro Rincón Gutiérrez

Rincón, D. (2000). "*Metodología cualitativa orientada a la comprensió*". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Ruíz, C. (2002). *Instrumento de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación*. Barquisimeto: Venezuela CIDEG, C.A.

- Ruíz, L. (2009) La Evaluación Educativa en La Docencia Universitaria Evaluación Educativa - ACADEMIA – Trujillo – Venezuela – ISSN 1690-3226- Enero – Junio. Vol. VII. (13) 2009 - 26- 38
- Salas-Alvarado, J. (2016). *Collaborative Learning in the English Class: the Case of the Oral Communication I Course at Pacific Campus of the Universidad de Costa Rica*. *Revista Educación*, 40(2), 56-74.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela* 30: 5-13
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*. pp. 39-83. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Spychala, M. (2014). La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-20131. In *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 687-700).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, USA: Aldine
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*. Paidós, Barcelona
- Suárez-Álvarez, J., González-Prieto, C., Fernández-Alonso, R., Gil, G., y Muñoz, J. (2014). *Evaluación psicométrica de la expresión oral en inglés de las Pruebas de Acceso a la Universidad*. Ministerio de Educación.
- Sun, Y., y Suzuki, M. (2013). *Diagnostic Assessment for Improving Teaching Practice*. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(6), 607.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Turpo, O. (2011). *Concepciones Y Prácticas Evaluativas De Los Docentes Del Área Curricular De Ciencias En Las Instituciones De Enseñanza*

Públicas De Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 2*

Tyler, R. W. (1942). *General statement on evaluation. The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fedupel.

Vigotsky, L. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Barcelona: Grijalbo

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills.

Zambrano, G. (2007). *La Evaluación Formativa En La Enseñanza-Aprendizaje De Inglés*.

Zambrano, G., Tejada, J., y González, A. P. (2007). *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Tesis Doctoral.

Zamora, M. (2012). *Uso e impacto cognitivo y afectivo de la evaluación diagnóstica y formativa en profesores y alumnos en una escuela rural de Temuco, Chile. Revista Educación y Tecnología, N°2, año 2012.*

Zhao, Zhongbao. (2013). *An overview of studies in diagnostic testing and its implications for the development of diagnostic speaking test*. *International journal of English Linguistics*. Vol. 3 No. 1, 2013. p. 43

**ANEXO A**  
**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO APLICADO A LOS ESTUDIANTES**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA  
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS**

**Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para estudiantes de inglés sobre las fortalezas y debilidades de la evaluación diagnóstica en la expresión Oral de inglés.**

Apreciado Estudiante:

La aplicación de un examen o prueba diagnóstica nos ha permitido recolectar información sobre el conocimiento previo del aprendiz sobre un determinado tema de enseñanza-aprendizaje, a su vez, el mismo permitirá recolectar evidencia importante a fin de corregir y fortalecer el proceso de adquisición del conocimiento, así como corregir las debilidades halladas. El presente cuestionario aplicado a los estudiantes regulares de la unidad curricular "Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés I" permitirá explorar y conocer las opiniones y experiencia previa de estos sobre el uso del diagnósticos por parte de sus antiguos docentes y la utilización del mismo para mejorar los aprendizajes. En hora buena, agradecemos su participación y colaboración. Lea con atención las siguientes afirmaciones que se ofrecen y seleccione donde corresponda su interés u opinión.

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| Edad: _____ | Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> | Institución Escolar de procedencia: Pública <input type="checkbox"/> , Privada <input type="checkbox"/> , Otra: _____ |
|-------------|---|---|

| <b><i>Etapa Universitaria</i></b>   |              |                    |                      |                            |                |
|---|--------------|--------------------|----------------------|----------------------------|----------------|
| <b><i>Ítem</i></b>  | <b>Nunca</b> | <b>Pocas veces</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>La mayoría de veces</b> | <b>Siempre</b> |
| 1. Los profesores del Área de Inglés aplicaron pruebas diagnósticas al inicio de la unidad curricular.  |              |                    |                      |                            |                |
| 2. Los profesores de Inglés aplicaron pruebas diagnósticas al comienzo de cada unidad temática.   |              |                    |                      |                            |                |
| 3. El profesor de inglés ha comunicado los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica.   |              |                    |                      |                            |                |
| 4. El profesor dio feedback (Retroalimentación) basado en los resultados del diagnóstico.   |              |                    |                      |                            |                |
| 5. En otras unidades curriculares fuera de las que integran el plan de estudio que comprende la enseñanza-aprendizaje de inglés, se aplicaron pruebas diagnósticas. |              |                    |                      |                            |                |
| 6. La prueba diagnóstica permitió el encuentro con el docente para promover la retroalimentación.   |              |                    |                      |                            |                |
| 7. El profesor de Inglés mencionó los resultados cualitativos del diagnóstico durante el proceso de retroalimentación.  |              |                    |                      |                            |                |
| 8. El profesor de Inglés mencionó los resultados cuantitativos del diagnóstico durante el proceso de retroalimentación.   |              |                    |                      |                            |                |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 9. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica hacía referencia a los contenidos desarrollados en el curso anterior.            |  |  |  |  |  |
| 10. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica hacía referencia a los contenidos que se van a desarrollar en el curso.         |  |  |  |  |  |
| 11. El tipo de pregunta elaborada por el profesor de Inglés en la prueba diagnóstica solicitaba sugerencias u opiniones de los estudiantes referente al nuevo curso. |  |  |  |  |  |
| 12. El diagnóstico para el docente de Inglés se limitó a valorar el plan o programa de la unidad curricular por los estudiantes.                                     |  |  |  |  |  |
| 13. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue sólo oral.  |  |  |  |  |  |
| 14. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue sólo escrita.   |  |  |  |  |  |
| 15. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés fue oral y escrita.   |  |  |  |  |  |
| 16. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés comprendió las cuatro habilidades.  |  |  |  |  |  |
| 17. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó vocabulario y estructuras gramaticales.  |  |  |  |  |  |
| 18. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó fonética, pronunciación y fluidez.   |  |  |  |  |  |
| 19. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó comprensión lectora.   |  |  |  |  |  |
| 20. La prueba diagnóstica en la asignatura de Inglés evaluó comprensión auditiva.  |  |  |  |  |  |
| 21. Conocer los resultados de la prueba diagnóstica promovieron el aprendizaje autónomo. Interés autónomo por mejorar las limitaciones en el aprendizaje de Inglés.  |  |  |  |  |  |
| 22. El profesor de Inglés anunció la prueba diagnóstica unos días antes de su aplicación.  |  |  |  |  |  |
| 23. El profesor de Inglés aplicó la prueba diagnóstica el primer día de clase.   |  |  |  |  |  |
| 24. ¿Describa Cual fue el estado de ánimo o aptitud manifestada por usted frente a la aplicación de una prueba diagnóstica en la universidad? ¿Por qué?              |  |  |  |  |  |

Gracias por su cooperación.

Firma y fecha



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**NÚCLEO "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"**  
**Departamento de Idiomas Modernos**

Cátedra: Desarrollo de la competencia Lingüística del Inglés II

Semestre: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_ Gender: M\_\_\_\_\_ F\_\_\_\_\_

**TEST DIAGNÓSTICO (Mejor)**

**1. Instruction:** Circle the correct form of the auxiliary or verb in the simple present tense. (2 Pts.)

- a. (Do / Does) his mother study at ULA?
- b. Does your sister (work / works) every day?
- c. Your mother (wash / washes) the dishes.
- d. (Do / Does) we buy new books for Laura?
- e. Camila and Teresa (teach / teaches) English at school.
- f. The mice (want / wants) to eat the cheese cake.
- g. Emilio's nieces (love / loves) to go to the beach.
- h. Laura's watches (don't / doesn't) work.

**2. Instruction:** Rewrite the following sentences and questions using the appropriate form of the simple present tense. (3 Pts.)

- a. Tom and John / need / use / computer / this / to  
\_\_\_\_\_
- b. be / you / Caracas / from / ?  
\_\_\_\_\_
- c. brush / Peter / his / teeth / every day  
\_\_\_\_\_
- d. father / your / be / and / doctors / mother / ?  
\_\_\_\_\_
- e. now / Jane / be / home / at / studying / ?  
\_\_\_\_\_
- f. to / fix / John / want / car / really / the  
\_\_\_\_\_

**3. Instruction:** Organize the following sentences in column B to write a paragraph. (3 Pts.)

**Column "B"**

**Column "A"**



- Finally, kids also enjoy sharing with their friends.
- School is a special place for learning.
- They also learn how to write and use computers.
- But teachers teach them how to add and subtract, and students do the exercises.
- And teachers are specialists using the software, too.
- Teachers and students work together.

---



---



---



---



---



---

4. **Instruction:** Complete the following sentences using: so, but, or , and. (2 Pts.)
1. Jackson was cold, \_\_\_\_\_ he put on a coat.
  2. Maria tried to read a novel in French, \_\_\_\_\_ it was too difficult.
  3. To get from Vancouver to Victoria, you can fly, \_\_\_\_\_ you can ride the ferry.
  4. I bought a bottle of wine, \_\_\_\_\_ we drank it together.

**LISTENING**

5. **Instruction:** Listen to the words that the teacher is going to spell and write them down in the space provided. (1 Pt.)

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_  
 e) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_ g) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_

**READING COMPREHENSION**

6. **Instruction:** Read Rosa's letter to Gary. Then circle T (True) or F (False) according to the reading.

(1 Pt.)

**Dear Gary.**

Berkeley is an interesting city. I really like it here! There's always a lot to do. Every day after school, I usually go to Telegraph Avenue. I always like to go to my favorite coffee shop and meet my friends there for coffee. In the evening there is always something interesting to do in the town or on the university campus, such as see a movie or hear some live music. On Saturday, my friend and I usually take the bus to San Francisco for the day. San Francisco is a beautiful place. I love the shops and restaurants, and it's a great city for just walking around or Rollerblading in Golden Gate Park. We always go to Chinatown to have lunch, and then we go shopping in the afternoon. On Sunday, I like to play tennis with friends, or we watch a sports event, like a football game or a baseball game, on TV at home. I think American football is very exciting!

Well, that's all for now. Take care. Hope to hear from you soon.

Love, Rosa

1. Rosa doesn't like Berkeley. **T F**
2. Rosa always studies after school. **T F**
3. Rosa spends the weekend in San Francisco. **T F**
4. Rosa really likes to watch football. **T F**

**WRITING**

7. **Instruction:** Write a composition about what your father or mother does in his or her free time. (4 Pts.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

www.bdigital.ula.ve

8. **Instruction:** Write a 50 word composition about what you did on your last vacation? (4 Pts.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO B**  
**ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES**

**Nombre: Clevia Pérez**  
**Categoría: Asociado**  
**Años de experiencia: 20**

I: 1.1. ¿Por qué hace uso de la evaluación diagnóstica y en qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje la aplica?

P.1: Normalmente se hace en la primera semana de clase. Hago uso de la misma para establecer un diagnóstico (como el nombre lo dice) de los conocimientos y habilidades que los alumnos traen al aula, y ver si es necesario ajustar los contenidos a dar.

I: 2.1. ¿Por qué cree usted que la evaluación diagnóstica es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

P.1: La evaluación diagnóstica ayuda al profesor a revisar y ajustar los contenidos planificados y al estudiante a comenzar, repasar o continuar en su proceso de aprendizaje.

I: 3.1. ¿Dentro del departamento de idiomas, al cual usted está adscrito, cree usted que sus colegas emplean pruebas diagnósticas?, ¿han compartido con usted los resultados? ¿Porque lo han hecho? Y si no cuales creen que sean las razones?

P.1: Creo que mis colegas si aplican las pruebas diagnósticas de acuerdo al contenido de su materia. No hemos compartido resultados tal vez por la autonomía de cátedra. Cada docente se ocupa de su área de contenido.

I: 4.1. ¿En qué medida cree usted que los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica puede ayudar a mejorar las necesidades y limitaciones de los estudiantes en el área de la expresión oral del inglés?

P.1: En mediana medida, porque a pesar de que el diagnóstico nos da una impresión del conocimiento que el estudiante trae, es al empezar con el nuevo contenido y la dinámica de clase que se observa la evolución de las necesidades y limitaciones en el área de la expresión oral del inglés.

I: 5.1. ¿Para usted, que es una evaluación diagnóstica? ¿Cuándo se debería aplicar?

P.1: Es la evaluación que hace el docente cuando conoce a su grupo de estudiantes para determinar el nivel de habilidad lingüística que trae al aula. Se asume que él viene de un nivel previo con un número de contenidos evaluados, pero hay variedad en el nivel de desarrollo individual.

I: 6.1. ¿Cuáles cree usted son los criterios a seguir para el diseño de una evaluación diagnóstica?

P.1: Básicamente, revisar los contenidos donde mi asignatura empieza y los contenidos que se asumen como aprobados. Una prueba puede ser abierta, o cerrada—depende de la asignatura—pero corta y concisa.

I: 7.1. ¿Una vez obtenidos los resultados de la evaluación diagnóstica como o de qué manera se los da a conocer a sus estudiantes?

P.1: No se los doy a conocer a los estudiantes, prefiero analizarlos en privado y actuar sobre eso. En todo caso repasar los contenidos débiles a nivel general en clase.

I: 8.1. ¿En caso de no utilizar la evaluación diagnóstica, que otros medios ha utilizado para reemplazarla y porque lo ha hecho?

P.1: Por mi tipo de asignaturas siempre la uso. Cuando me ha tocado dar seminarios como Psicolingüística, solo hago como una conversación—o lluvia de ideas—con los estudiantes para explorar qué conocimiento previo traen al aula.

**Nombre Diana López**

**Categoría Instructor**

**Años de experiencia General: 8 / ULA: 2.5**

I: 1.1. ¿Por qué hace uso de la evaluación diagnóstica y en qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje la aplica?

P.2: Generalmente lo aplico al inicio de cada semestre o incluso antes de algunos contenidos programados para la unidad curricular en cuestión, para así poder identificar las fortalezas y debilidades que puedan poseer los estudiantes ante dicho tópico.

I: 2.1. ¿Por qué cree usted que la evaluación diagnóstica es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

P.2: De esta manera podemos ayudar más eficientemente a nuestros estudiantes, al poder enfocarnos en actividades que faciliten sus aprendizajes y, por ende, el proceso de enseñanza.

I: 3.1. ¿Dentro del departamento de idiomas, al cual usted está adscrito, cree usted que sus colegas emplean pruebas diagnósticas?, ¿han compartido con usted los resultados? ¿Por qué lo han hecho? Y si no cuáles creen que sean las razones?

P.2: No podría decir con certeza que las apliquen, ya que no hemos compartido las mismas, pero imagino que sí lo hacen, por lo que es parte de nuestro deber como profesores. Una razón de esto es que considero hace falta una o más comunidades profesionales de aprendizaje (Professional learning community) para facilitar el intercambio de ideas entre profesores.

I: 4.1. ¿En qué medida cree usted que los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica puede ayudar a mejorar las necesidades y limitaciones de los estudiantes en el área de la expresión oral del inglés?

P.2: Los resultados permiten al profesor descubrir las debilidades que puedan presentar los estudiantes para luego enfocarse en mejorar las mismas, así pues, podrán tener una mejor pronunciación y fluidez en el inglés.

I: 5.1. ¿Para usted, que es una evaluación diagnóstica? ¿Cuándo se debería aplicar?

P.2: Es una prueba cuyos resultados demuestran los conocimientos previos que tienen o no los estudiantes. Considero que se puede aplicar en distintas oportunidades, pero prefiero hacerlo al inicio de cada semestre.

I: 6.1. ¿Cuáles cree usted son los criterios a seguir para el diseño de una evaluación diagnóstica?

P.2: Se deben tomar en cuenta, principalmente, los contenidos estudiados previamente, el nivel de inglés en este caso, y cualquier opinión y/o recomendación que puedan proveer los estudiantes.

I: 7.1. ¿Una vez obtenidos los resultados de la evaluación diagnóstica como o de qué manera se los da a conocer a sus estudiantes?

P.2: Planifico una o más clases, según sea el caso, para exponer los puntos a mejorar.

I: 8.1. ¿En caso de no utilizar la evaluación diagnóstica, que otros medios ha utilizado para reemplazarla y porque lo ha hecho?

P.2: He desarrollado actividades para que los estudiantes demuestren sus habilidades sin la necesidad de que se sientan presionados por “salir bien” en una prueba; además, se puede hacer uso de las 4 destrezas del inglés de manera más práctica y dinámica.

**Nombre: Luis Antonio Espinosa**

**Categoría: Instructor**

**Años de experiencia: 3 años**

I: 1.1. ¿Por qué hace uso de la evaluación diagnóstica y en qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje la aplica?

P.3: La razón principal de utilizar la evaluación diagnóstica es la posibilidad de conocer con anticipación el nivel de conocimiento que posee el estudiante de una manera completa (conocer sus fortalezas y debilidades en cuanto a la capacidad y dominio del uso del idioma inglés) y a su vez, recoger información que me permita tomar decisiones inmediatas para planificar y reformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reajustar el programa de la unidad curricular. Considero que diagnosticar es evaluar aquellos conocimientos previos del estudiante que logro alcanzar de un semestre anterior sin la intención de dar una calificación o nota sino mas bien de reflexionar sobre qué y cuanto aprendió con el fin de proceder de una manera idónea con la secuenciación y coherencia de los contenidos programáticos dentro de la enseñanza-aprendizaje para la formación de las habilidades y competencias. Los momentos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica deben ser siempre al inicio o comienzo de un periodo académico, un semestre, y unidades temáticas de aprendizajes ya sean cortas o largas.

I: 2.1. ¿Por qué cree usted que la evaluación diagnóstica es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

P.3: Considero que la evaluación diagnóstica es importante porque permite reestructurar, reformular, reflexionar y tomar decisiones alternativas sobre la planificación de la enseñanza con el propósito de mejorarla y además, abordar de modo directo las debilidades y necesidades del estudiante y asimismo, condicionar los programas existentes y en consecuencia contribuir a la elaboración de un currículo contextualizado a partir del aula, los estudiantes y el profesor a cargo. En este sentido, la evaluación diagnóstica adquiere una función informativa que comunica de una manera más real los logros y falencias del estudiante y reflexionar hasta donde se quiere llegar para el cumplimiento de las metas de aprendizajes planificadas.

I: 3.1. ¿Dentro del departamento de idiomas, al cual usted está adscrito, cree usted que sus colegas emplean pruebas diagnósticas?, ¿han compartido con usted los resultados? ¿Porque lo han hecho? Y si no cuales creen que sean las razones?



P.3: Yo creo que algunos profesores colegas tal vez uno o dos si realizan pruebas diagnósticas pero pienso que son muy contados los casos al respecto. La mayoría en su defecto y me incluyo en este grupo no aplicamos pruebas diagnósticas y las razones podrían ser que desconocemos la importancia y utilidad de este tipo de instrumento de evaluación en la práctica real de clase. Tal vez hemos estamos conscientes de que las pruebas diagnósticas son buenas e importantes pero el caso es que no las aplicamos durante el desarrollo de la clase o a lo largo del proceso de formación de modo constante, creo que esa es la falla. Por otro lado, nunca he compartido o discutido acerca de resultados de pruebas diagnósticas con otro colega.

I: 4.1. ¿En qué medida cree usted que los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica puede ayudar a mejorar las necesidades y limitaciones de los estudiantes en el área de la expresión oral del inglés?

P.3: Creo que los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica son parte fundamental de la mejora de cualquier habilidad del inglés, pero en este caso, representa el medio y el input para focalizarnos en el desarrollo de la expresión oral del inglés necesarios para planificar y diseñar actividades y estrategias que permitan al estudiante colocar en practica lo que aún necesita para su propio aprendizaje de una lengua extranjera.

I: 5.1. ¿Para usted, que es una evaluación diagnóstica? ¿Cuándo se debería aplicar?

P.3: Una evaluación diagnóstica es un instrumento y forma de evaluación que permite dar información acerca del desempeño que evidenció el estudiante en determinada actividad y de acuerdo a los resultados obtenidos tomar decisiones para promover actividades que mejoren las debilidades encontradas en la prueba. La evaluación debería aplicarse al inicio del desarrollo de una unidad de aprendizaje.

I: 6.1. ¿Cuáles cree usted son los criterios a seguir para el diseño de una evaluación diagnóstica?

P.3: La prueba diagnóstica debe reunir los criterios mínimos en la cual se evalúe desde un enfoque holístico e integral las 4 habilidades de comprensión auditiva, habla, escritura y lectura del inglés. Por otro lado, debe cumplir criterios de practicabilidad, credibilidad y fiabilidad acerca del contenido que se pretende evaluar. Además, la misma debe contener diferentes tipos de ítems que incluyan ítems de reconocimiento y producción en un equilibrio adecuado.

I: 7.1. ¿Una vez obtenidos los resultados de la evaluación diagnóstica como o de qué manera se los da a conocer a sus estudiantes?

P.3: Lo ideal sería comunicarle al estudiante los resultados de la evaluación diagnóstica a través de una entrevista o conversación directa entre profesor-estudiante. Por otra parte, el uso de tutorías en pequeños grupos de estudiantes dirigidas por el profesor sería otra forma de presentación y de resultados acerca de la evaluación diagnóstica.

I: 8.1. ¿En caso de no utilizar la evaluación diagnóstica, que otros medios a utilizado para reemplazarla y porque lo ha hecho?

P.3: El tipo de evaluación utilizado en sustitución a la evaluación diagnóstica durante mi práctica docente ha sido la evaluación formativa y continua con el propósito de proveer y emitir una respuesta hacia la corrección oportuna de los errores cometidos en el idioma inglés por parte del aprendiz. Asimismo, se pretende es facilitar oportunidades donde el estudiante se de cuenta de sus propias equivocaciones y errores y tome conciencia para participar de modo activo en la mejora de sus debilidades.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**ANEXO C**  
**REGISTRO DE OBSERVACIONES DE LAS ACTIVIDADES**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## REGISTRO DE OBSERVACIONES

### Notas de campo

#### Actividad 1

**Fecha:** 03/05/2016

**Hora de observación:** 3:10 pm a 4:00pm

**Contenido:** Presentación personal (Self presentation)

Los estudiantes realizan una breve descripción de quienes son, sus datos personales, gustos, preferencias, que no le gusta, cuáles son sus expectativas sobre la materia y por qué quieren estudiar Inglés. La actividad es individual. Se negociaron los criterios de evaluación con ellos: Fluidez, creatividad, gramática, vocabulario, responsabilidad.

Un aspecto observado de la actividad es la puntualidad de parte de los estudiantes y la tolerancia en el grupo por parte de quienes poseen un nivel de inglés mejor que otros; sin embargo, se evidenció que el aula se mantuvo dividida en dos grupos, es decir, a un lado se sentaron quienes manejan o presentan una mejor competencia lingüística en el idioma, muestran más seguridad y confianza, y del otro lado, algo más tímidos e inseguros con ciertas limitaciones en el idioma. Algunos de estos estudiantes han señalado que es la primera vez que estudian una lengua extranjera. En las exposiciones, un grupo de cuatro estudiantes demostraron tener mejor fluidez, buena gramática, vocabulario y creatividad. El resto mostró debilidades en la gramática, especialmente en el uso de la conjugación de los verbos en presente simple junto a las terceras personas, fallas en la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple. Se notó cierta memorización de los contenidos de parte de quienes presentan limitaciones en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, los estudiantes se mostraron complacidos por la actividad afirmando que a pesar que tiene limitaciones y ha sido exigente, no se sienten coaccionados o intimidados por el docente. Es una oportunidad para poder mejorar afirmaron los estudiantes

## **Actividad 2**

**Fecha:** 12/05/2016

**Hora de observación:** 3:30 pm a 5:00pm

**Contenido:** Talking about famous people

Los estudiantes realizan una breve descripción de un artista o personaje famoso, dando a conocer sus curiosidades, gustos, preferencias, escándalos y éxitos. La actividad es individual. Se negociaron los criterios de evaluación con ellos: Fluidez, creatividad, gramática, vocabulario, responsabilidad.

En esta actividad se mantuvieron los mismos indicadores de la anterior actividad, the self presentation, es decir: creatividad, fluidez, gramática, vocabulario y responsabilidad. Los criterios fueron presentados por el docente y se negociaron junto a ellos el puntaje para cada criterio. En esta actividad ya son menos los errores o equivocaciones en la pronunciación de los verbos en presente simple singular conjugados con las terceras personas. Sin embargo, persiste en algunos estudiantes cierta dificultad para recordar y hacer una mejor pronunciación en relación a los fonemas como: /z/, /s/ y /iz/. En esta segunda actividad los estudiantes presentan mejor confianza para exponer sus contenidos y se notan menos tensos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Actividad 3**

**Fecha:** 19/05/2016

**Hora de observación:** 3:10 pm a 4:00pm

**Contenido:** Role play 1 (Free topic)

Los estudiantes realizan una dramatización de entre 15 a 20 minutos. El tema es libre aunque se deben utilizar expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo. La actividad es grupal, conformada por 3,4 o 5 estudiantes. Se negociaron los criterios de evaluación con ellos: Fluidez, creatividad, gramática, vocabulario, responsabilidad.

Es evidente cierto nerviosísimo ya que la actividad de dramatización se está llevando a cabo en el aula de teatro de la universidad. Los estudiantes trabajaron en grupo y se conformaron los mismos con total libertad. Sin embargo, se fraccionaron conservando las buenas relaciones e intereses entre ellos. A pesar de que el foco principal era bajar los niveles de ansiedad en los estudiantes, siempre está persistiendo los nervios por miedo y por hacer bien las cosas. Algunos estudiantes evidenciaron improvisación de su rol, se notaron ciertas fallas en la pronunciación de vocabulario, así como para expresar preguntas como para responder o dar una información. A pesar de esto, los estudiantes se muestran algo relajado y la risa invade ciertos momentos el aula o teatro.

#### **Actividad 4**

**Fecha:** 23/05/2016

**Hora de observación:** 3: 00pm a 4:30pm

**Contenido:** Role play 2 (Free topic)

Los estudiantes realizan una dramatización de entre 15 a 20 minutos. El tema es un talk show aunque se deben utilizar expresiones en presente y pasado simple, presente y pasado progresivo, y tiempos perfectos. La actividad es grupal, conformada por 3,4 o 5 estudiantes. Se negociaron los criterios de evaluación con ellos: Fluidez, creatividad, gramática, vocabulario, responsabilidad. Se nota mayor organización, puntualidad y responsabilidad. Pero aunque los estudiantes han mejorado la pronunciación de algunos verbos en presente simple, la finalidad de la actividad fue promover el uso de expresiones en presente y pasado simple. Estos últimos verbo en pasado simple, regulares, han tenido dificultad para ser pronunciados por algunos estudiantes, no más de la mitad. Es posible que sea por los nervios, y que los estudiantes se han preocupado más por la escenografía o la organización de la dramatización que de la pronunciación. Hay cierta dificultad para hacer preguntas en presente y pasado simple, sean estas yes/no questions o Wh questions. Muy pocos estudiantes presentaron problemas en la pronunciación de las palabras. Lo curioso fue ver como los estudiantes que mantienen un buen nivel de inglés ayudaban a sus compañeros con dificultad en la pronunciación y entonación de oraciones y palabras, o en el caso contrario algunos recurren a estos estudiantes para aclarar dudas en la pronunciación. Lo que se ha empezado a observar, es que en la medida en que estos memorizan los script (libretos de la dramatización) estos son más propensos a olvidar expresiones o palabras y de allí un olvido general y nervios de terror. Mientras que cuando improvisan alguna parte del texto pues suele manifestarlo con más naturalidad y con su propio inglés, pero también presentan errores en la gramática, no tanto como en las primeras actividades, pero se empieza a notar más seguridad y satisfacción por lo que han aprendido.

### **Actividad 5**

**Fecha:** 25/05/2016

**Hora de observación:** 3:10pm a 4:30pm

**Contenido:** Speech (controvertial topic)

Los estudiantes desarrollan esta actividad de forma individual. Cada Estudiante debe presentar un t3pico que genere curiosidad y motive la participaci3n de sus compa1eros, una invitaci3n a participar hablando y dando sus puntos de vista sobre el mismo t3pico. Se evaluaron los siguientes indicadores: Fluidez, gram3tica, dominio del contenido, vocabulario, responsabilidad, interacci3n con el grupo.

Los estudiantes expusieron temas variados, como la situaci3n pol3tica del pa3s, otros hablo de un presidente sudamericano como Mujica, y lo hizo de forma muy apasionada, otro estudiantes lo hizo sobre el suicidio asistido, el matrimonio entre personas del mismo sexo, el trabajo de medio tiempo para los universitario en Venezuela, las religiones y ¿Dios existe?, el aprendizaje una lengua como el japon3s, etc. Se observ3 cierta timidez de los estudiantes por participar en la actividad, por lo que el profesor decidi3 en un principio que estudiantes har3an preguntas al expositor.

La idea era que los estudiantes aprendieran a elaborar preguntas y a interactuar dando a conocer sus puntos de vista. El sal3n ya en c3rculo favoreci3 la participaci3n; sin embargo, hab3a estudiantes que participaban m3s que otros y se quedaban pegados hablando impidiendo que otros hablaran. Pero se not3 cierto miedo a intervenir por lo que el docente decidi3 seleccionar quien hablar3, expresando preguntas u opiniones. Cuando hab3a estudiantes con cierta dificultad o poca fluidez, el docente le dio oportunidad para que se tomara el tiempo necesario para cerrar y expresar bien su opini3n haciendo que los dem3s respetaran y toleraran la intervenci3n del compa1ero.



### **Actividad 6**

**Fecha:** 01/06/2016

**Hora de observación:** 3:10pm a 4:30pm

**Contenido:** Entrevista con los estudiantes (The students interview)

Es necesario el control del tiempo a fin de poder atender a todos los estudiantes por igual. Cada estudiante recibió sus respectivas correcciones y feedback a fin de ir mejorando y de buscar por su propia cuenta las estrategias que les permitiera mejorar. Se gastó casi de 5 a 10 minutos por estudiante. Los estudiantes manifestaron cierto miedo ya que la misma fue en inglés, pero se mostraron receptivos a los consejos dados por el profesor.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Actividad 7**

**Fecha:** 06/06/2016

**Hora de observación:** 3: 10pm a 4:30pm

**Contenido:** Speech (famous cities in USA)

La actividad se hizo de forma grupal, aunque un estudiante la hizo solo. La idea es que los estudiantes hicieran una exposición de una ciudad o población desconocida de los EEUU. Hablando de su cultura, tradición, turismo, algo de historia, curiosidades, etc. Se evaluaron los siguientes indicadores: Fluidez, gramática, dominio del contenido, vocabulario, responsabilidad, interacción con el grupo. Los aprendices hicieron exposiciones muy organizadas. Había cierto nerviosísimo, pero trataron de hacer la presentación con mejor naturalidad. Se aprecia cierta memorización lo que provoca que tengan que estar mirando el materia de apoyo.

Aún persiste cierto inconveniente con la pronunciación de algunas palabras. Dificultad para pronunciar ciertos verbos en presente simple conjugados con las terceras personas, se les olvida pronunciar la /z/, /s/ y /iz/.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Actividad 8**

**Fecha:** 08/06/2016

**Hora de observación:** 3:00pm a 4:30pm

**Contenido:** Making a game!

La actividad se desarrolló de manera grupal, equipos de 3 a 4 estudiantes. Los indicadores fueron: Dominio del grupo, fluidez, gramática, vocabulario, interacción con el grupo y creatividad. La idea es que los estudiantes aprendieran a dar instrucciones y mantener dominio del grupo. Se notó, cierta improvisación y los juegos fueron poco creativos, muy cortos y las instrucciones dadas fueron muy ambiguas. Se evidenció poco control del grupo y no todos los estudiantes hablaron la misma cantidad de contenidos que otros. Los estudiantes demuestran inseguridad en cómo dar las instrucciones en inglés. Hubo uso incorrecto de expresiones para dar órdenes. Sin embargo, se observó participación de los grupos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Actividad 9**

**Fecha:** 22/06/2016

**Hora de observación:** 3: 00pm a 4:30pm

**Contenido:** Telling a story!

Los estudiantes recibieron un conjunto de imágenes al azar y la finalidad es la creación de una historia. Organizaron la actividad como mejor creían y trataron de armar una breve historia la cual plantearon frente a sus compañeros. Cada miembro del equipo debía exponer la continuación de la historia. Algunos estudiantes hablaron más que otros. Utilizaron su propio vocabulario. Previo a la exposición, algunos grupos escribieron algo del guión de la historia y se dispusieron a practicar entre ellos. Algunos estudiantes recurren a los compañeros que más saben para corregir la estructura gramatical de las oraciones así como la pronunciación.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**ANEXO D**  
**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA A ESTUDIANTES**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

| ITEM/SUJETOS  | S1   | S2  | S3  |
|---|--|---|---|
| <b>¿Qué es una prueba diagnóstica? Para que se aplica?Cuál es su finalidad?</b> | Es un instrumento evaluativo que se realiza antes o al final de un semestre o lapso académico, si es al comienzo es para saber que conocimientos posee el estudiante y a partir de ahí se hace el diseño o se planifica la manera en que se evaluara o se darán los contenidos. Si es al final se usa para hacer una comparación de lo que se aprendió al comienzo y al final del periodo académico y que le pareció el contenido al estudiante. | Es para tener una idea de los conocimientos previos que se tienen sobre un tema.  | Es para evaluar el nivel del estudiante y como es al final del semestre.  |
| <b>¿Cómo ha sido tu experiencia con las pruebas diagnósticas?</b>               | Sí, es la primera vez que se nos aplica este tipo de prueba, nos sentimos cómodos pero también sentimos un poco de ansiedad porque no sabíamos qué tipo de preguntas estarían en la prueba sobre expresión oral.   | Con nervios al comienzo pero luego más sueltos, porque son preguntas que no son valoradas cualitativamente. Pienso que se deben hacer al comienzo del semestre y al final para saber si las debilidades que teníamos las logramos solventar con los conocimientos adquiridos durante el semestre y con los contenidos vistos en expresión oral del inglés.                    | Se siente interés en que tipo de preguntas son y qué se debe aprender.  |
| <b>¿Cuáles son las fortalezas de aplicar una prueba diagnóstica?</b>            | Sí, porque ayuda a mejorar las habilidades y la escritura en donde teníamos fallas. Trabajar en las fallas que tenía las cuales me indico la prueba diagnóstica. Debilidades en los conocimientos<br>Creo que al inicio del lapso para saber cuáles son las deficiencias que se están trayendo en los niveles anteriores, ayuda a crear un buen plan de aprendizaje.   | Sí, porque ayuda a conocer mis debilidades y cómo puedo mejorarlas<br>Muestra los errores que tenemos al redactar textos  |   |
| <b>¿Cuáles son las limitaciones de las pruebas diagnósticas?</b>                | pensé que iba ser más personalizada pero no fue así, pienso que de esa manera el aprendizaje puede ser mejor.<br>Todos los estudiantes expresaron que no se les había realizado la prueba diagnóstica.<br>Falto la parte oral, el listening y el IPA.<br><br>Faltan algunos recursos pedagógicos, el tiempo es corto y los problemas sociales  | a pesar de que se hizo una evaluación de los conocimientos previos, hubiese sido mejor que se dividiera por áreas para evaluar las cuatro habilidades del ingles<br>Todos los estudiantes expresaron que no se les había realizado la prueba diagnóstica.<br>Falto la comprensión lectora y el speaking.<br><br>La falta de recursos pedagógicos, tiempo y problemas sociales | Todos los estudiantes expresaron que no se les había realizado la prueba diagnóstica.<br>Materiales pedagógicos, tiempo y la situación del país |

**ANEXO E**  
**FORMATO DE VALIDACIÓN**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



Universidad de los Andes  
 Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"  
 Departamento de Idiomas Modernos  
 Cátedra: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

| Instrumento de validación de los expertos: Prueba diagnóstica sobre las competencias lingüística de Inglés, dirigida a los estudiantes del 4to semestre de la cátedra: Desarrollo de la competencia Lingüística del Inglés II. |      |   |           |       |                  |            |               |
|--|------|---|-----------|-------|------------------|------------|---------------|
| Nombre:  |      |   |           |       |                  |            |               |
| Unidades   | Ítem | Apartados del Test diagnóstico  | Escala    |       |                  |            | Observaciones |
|  |      |   | Muy bueno | Bueno | Necesita mejorar | Deficiente |               |
| Reconocimiento   | 1    | <b>Instruction:</b> Circle the correct form of the verb in simple present tense. (2 Pts.)                                     |           |       |                  |            |               |
|  | 2    | <b>Instruction:</b> Rewrite the following sentences and questions using the appropriate simple present tense form. (3 Pts.)   |           |       |                  |            |               |
|  | 3    | <b>Instruction:</b> Organize the following sentences in the column B for making a paragraph. (1,5 Pts.)                       |           |       |                  |            |               |
|  | 4    | <b>Instruction:</b> Complete the following sentences using: so, but, or, and. (2,5 Pts.)                                      |           |       |                  |            |               |
| Listening  | 5    | <b>Instruction:</b> Write a short paragraph writing 50 words at least about what you do in your free time. (4 Pts.)           |           |       |                  |            |               |
| Comprensión de lectura   | 6    | <b>Instruction:</b> Write a short composition about what you did on your last vacation? (5 Pts.)                              |           |       |                  |            |               |
| Escribir una composición (presente simple)   | 7    | <b>Instruction:</b> Listen to the words that the teacher is going to spell and write them down in the space provided. (1 pts) |           |       |                  |            |               |
| Escribir una composición (pasado simple)   | 8    | <b>Instruction:</b> Read Rosa's letter to Gary. Circle T (True) or F (False). (1 Pts.)  |           |       |                  |            |               |
| <b>Observaciones</b>   |      |   |           |       |                  |            |               |

\_\_\_\_\_  
 Firma



**ANEXO F**  
**CONFIABILIDAD ALPHA CONBRACH**  
**CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES**

| SUJETOS/ÍTEM | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7   | 8     | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | TOTAL        | MEDIA    | S <sup>2</sup> |
|--------------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|----------|----------------|
| 1            | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 2    | 2   | 1     | 2    | 2    | 1    | 3    | 3    | 3    | 1    | 36           | 50,7     | 2,667778       |
| 2            | 4    | 2    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4   | 4     | 3    | 3    | 3    | 3    | 4    | 3    | 1    | 50           | 52,1     | 0,054444       |
| 3            | 4    | 4    | 2    | 3    | 4    | 4    | 4   | 3     | 2    | 3    | 3    | 3    | 4    | 4    | 3    | 50           | 52,4     | 0,071111       |
| 4            | 4    | 3    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4   | 4     | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 4    | 3    | 55           | 51,9     | 0,118642       |
| 5            | 4    | 4    | 2    | 4    | 4    | 3    | 4   | 3     | 3    | 4    | 3    | 3    | 4    | 2    | 2    | 49           | 50,3     | 0,020864       |
| 6            | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4   | 3     | 3    | 4    | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 54           | 50,2     | 0,178272       |
| 7            | 4    | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 4   | 3     | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 2    | 51           | 48,7     | 0,065309       |
| 8            | 3    | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 4   | 4     | 3    | 4    | 4    | 3    | 3    | 3    | 4    | 51           | 47,4     | 0,16           |
| 9            | 4    | 4    | 4    | 3    | 3    | 3    | 4   | 4     | 3    | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 3    | 54           | 46,5     | 0,694444       |
| 10           | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4   | 4     | 4    | 4    | 4    | 2    | 4    | 4    | 3    | 57           | 45,7     | 1,57642        |
| 11           | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 2    | 2   | 4     | 3    | 2    | 4    | 4    | 2    | 4    | 4    | 50           | 45,8     | 0,217778       |
| 12           | 3    | 3    | 4    | 2    | 4    | 4    | 4   | 4     | 4    | 3    | 3    | 3    | 4    | 4    | 4    | 53           | 45,5     | 0,694444       |
| 13           | 4    | 4    | 2    | 3    | 4    | 2    | 3   | 3     | 2    | 3    | 3    | 3    | 4    | 3    | 2    | 45           | 45,4     | 0,001975       |
| 14           | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3   | 3     | 3    | 3    | 3    | 1    | 2    | 2    | 1    | 39           | 46,2     | 0,64           |
| 15           | 4    | 4    | 2    | 4    | 4    | 3    | 4   | 3     | 4    | 4    | 3    | 3    | 2    | 2    | 2    | 48           | 45,98544 | 0,050104       |
| 16           | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3   | 4     | 2    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3    | 39           | 44,77716 | 0,412044       |
| 17           | 2    | 3    | 2    | 3    | 1    | 4    | 2   | 2     | 4    | 2    | 2    | 3    | 3    | 3    | 2    | 38           | 45,07362 | 0,61773        |
| 18           | 3    | 4    | 3    | 4    | 3    | 3    | 3   | 3     | 3    | 1    | 3    | 3    | 2    | 2    | 2    | 42           | 45,67936 | 0,167132       |
| 19           | 4    | 2    | 2    | 4    | 2    | 2    | 4   | 4     | 2    | 4    | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 46           | 41,47936 | 0,252299       |
| 20           | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4   | 2     | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 58           | 36,87936 | 5,50718        |
| 21           | 2    | 4    | 2    | 2    | 3    | 2    | 3   | 4     | 4    | 3    | 4    | 4    | 3    | 3    | 4    | 47           | 31,07936 | 3,129221       |
| 22           | 4    | 4    | 3    | 3    | 3    | 3    | 3   | 4     | 3    | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 3    | 52           | 26,37936 | 8,103918       |
| 23           | 4    | 3    | 4    | 3    | 4    | 3    | 3   | 4     | 3    | 4    | 4    | 3    | 4    | 4    | 3    | 53           | 21,17936 | 12,50066       |
|              |      |      |      |      |      |      |     |       |      |      |      |      |      |      |      | <b>36,85</b> |          |                |
| S            | 0,67 | 0,54 | 0,64 | 0,59 | 0,9  | 0,59 | 0,4 | 0,544 | 0,59 | 0,84 | 0,39 | 0,53 | 0,69 | 0,59 | 0,9  | 35,92        |          |                |
| MEDIA        | 0,69 | 0,56 | 0,69 | 0,58 | 0,91 | 0,58 | 0,4 | 0,556 | 0,64 | 0,81 | 0,39 | 0,5  | 0,64 | 0,58 | 0,85 | 41,96        |          |                |
| VARIANZA     | 1,2  | 1,15 | 0,85 | 0,98 | 1,17 | 0,85 | 0,9 | 1,084 | 1,05 | 1,22 | 1,05 | 0,97 | 1,02 | 0,94 | 0,94 | 44,06        |          |                |

PASO 1  
1,07

PASO 2  
0,71

PASO 3  
0,8

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_j^2}{S_y^2} \right]$$

**ANEXO G**  
**MATRIZ DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES**

## MATRIZ SÍNTESIS DE RESULTADOS

| ITEMS<br>SUJETOS | 1              | 2  | 3  | 4  | 5   | 6   | 7   | 8  | 9  | 10   | 11   | 12   | 13   | 14 | 15  |
|------------------|----------------|--|--|--|---|---|---|--|--|--|--|--|--|----|---|
| 1                | N              | VS   | PV   | N  | N   | S   | S   | S  | LM   | PV   | LM   | AV   | AV   | N  | LM  |
| 2                | N              | N  | PV   | N  | N   | AV  | AV  | PV   | LM   | PV   | N  | N  | PV   | N  | PV  |
| 3                | N              | AV   | S  | N  | N   | S   | N   | AV   | AV   | LM   | LM   | PV   | PV   | N  | LM  |
| 4                | N              | S  | AV   | N  | N   | LM  | S   | AV   | LM   | AV   | LM   | PV   | AV   | N  | AV  |
| 5                | N              | N  | N  | PV   | PV  | PV  | P   | PV   | AV   | AV   | LM   | PV   | AV   | AV | N   |
| 6                | N              | S  | N  | PV   | PV  | AV  | LM  | PV   | LM   | LM   | AV   | PV   | PV   | LM | AV  |
| 7                | N              | LM   | N  | N  | N   | PV  | AV  | PV   | AV   | PV   | PV   | PV   | PV   | N  | AV  |
| 8                | N              | LM   | N  | N  | N   | PV  | AV  | AV   | AV   | PV   | PV   | PV   | PV   | S  | AV  |
| 9                | N              | LM   | LM   | PV   | PV  | S   | LM  | LM   | LM   | S  | LM   | AV   | AV   | PV | LM  |
| 10               | N              | AV   | S  | PV   | N   | LM  | LM  | LM   | LM   | LM   | LM   | AV   | AV   | PV | LM  |
| 11               | N              | PV   | PV   | PV   | N   | N   | AV  | N  | AV   | LM   | PV   | AV   | AV   | N  | PV  |
| 12               | N              | N  | N  | N  | N   | AV  | N   | PV   | AV   | LM   | LM   | PV   | AV   | AV | N   |
| 13               | N              | AV   | AV   | N  | PV  | AV  | AV  | AV   | PV   | AV   | N  | N  | PV   | N  | LM  |
| 14               | N              | AV   | AV   | N  | N   | AV  | AV  | PV   | LM   | AV   | S  | AV   | AV   | S  | AV  |
| 15               | N              | AV   | AV   | PV   | PV  | N   | S   | AV   | PV   | LM   | N  | PV   | PV   | N  | N   |
| 16               | N              | N  | AV   | PV   | PV  | S   | S   | LM   | S  | LM   | N  | N  | PV   | N  | LM  |
| 17               | N              | AV   | PV   | PV   | PV  | S   | LM  | S  | LM   | LM   | PV   | LM   | LM   | AV | N   |
| 18               | N              | LM   | AV   | N  | N   | S   | S   | AV   | S  | LM   | N  | PV   | AV   | N  | N   |
| 19               | N              | PV   | AV   | PV   | PV  | S   | AV  | AV   | LM   | LM   | N  | AV   | AV   | N  | AV  |
| 20               | N              | PV   | AV   | PV   | AV  | LM  | AV  | AV   | LM   | LM   | N  | PV   | AV   | N  | PV  |
| 21               | N              | S  | AV   | PV   | N   | LM  | LM  | LM   | LM   | LM   | S  | AV   | AV   | AV | LM  |
| 22               | N              | N  | S  | N  | N   | N   | N   | LM   | N  | PV   | N  | N  | N  | N  | PV  |
| 23               | N              | N  | AV   | N  | N   | N   | S   | PV   | S  | PV   | S  | S  | LM   | AV | LM  |
| 24               | no<br>contesta | con<br>expectativa<br>y relajado<br>por<br>ver<br>los<br>resultados. | son<br>necesarias<br>para saber<br>como esta<br>uno<br>preparado | no<br>presente<br>prueba<br>el<br>semestre<br>pasado | nerviosismo<br>y lo tome<br>por<br>sorpresa | algo<br>inseguro<br>por no<br>saber, y<br>también<br>nerviosa | fue<br>una<br>buena<br>manera<br>de evaluar<br>los<br>conocimientos<br>que<br>llevaba | decepcionado<br>porque el<br>conocimiento<br>no fue el<br>mas<br>satisfactorio | fue<br>agradable<br>porque<br>me<br>permitió<br>adquirir y<br>afianzar lo<br>que tenia | de<br>manera<br>tranquila<br>fue<br>resuelta<br>preguntas<br>de<br>interes | fue<br>buena<br>al saber<br>como<br>estaba<br>y<br>comparando<br>mi<br>mejoria | un<br>poco<br>nerviosa<br>porque<br>no sabia<br>que iba<br>enfrentar | tenia<br>nervios<br>porque<br>no sabia<br>que me<br>preguntarian |    | normal<br>e<br>interesada<br>en<br>conocer<br>el<br>resultado |

**ANEXO H**  
**MATRIZ SÍNTESIS DE RESULTADOS**  
**PRUEBA DIAGNÓSTICA APLICADA A LOS ESTUDIANTES**

|                                      |  | Sujeto/<br>Items | 1  | 2 | 3                | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Nº Estudiantes<br>Que acertaron | Nº Estudiantes<br>Que no acertaron | % Estud<br>acertaron | % Estud que<br>no acertaron |      |      |
|--------------------------------------|--|------------------|--|---|------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|---------------------------------|------------------------------------|----------------------|-----------------------------|------|------|
| U<br>N<br>I<br>D<br>A<br>D<br>E<br>S | R<br>E<br>C<br>O<br>N<br>O<br>C<br>I<br>M<br>I<br>E<br>N<br>T<br>O | 1) a             | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | x | √ | √  | √  | √  | x  | √  | √  | 13                              | 2                                  | 57,3                 | 42,6                        |      |      |
|                                      |  | b                | √  | x | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √  | x  | √  | x  | √  | x  | 11                              | 4                                  |                      |                             |      |      |
|                                      |  | c                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | x  | √  | x  | x  | √  | x  | 9                               | 6                                  |                      |                             |      |      |
|                                      |  | d                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | x  | X  | √  | √  | x  | x  | 10                              | 5                                  |                      |                             |      |      |
|                                      |  | e                | X  | x | x                | X | X | √ | √ | √ | √ | x  | √  | √  | x  | x  | √  | √                               | 7                                  |                      |                             | 8    |      |
|                                      |  | f                | X  | x | x                | √ | √ | √ | √ | x | √ | √  | x  | x  | X  | x  | x  | X                               | 5                                  |                      |                             | 10   |      |
|                                      |  | g                | √  | X | x                | X | X | √ | √ | √ | √ | √  | √  | √  | x  | √  | √  | X                               | 9                                  |                      |                             | 6    |      |
|                                      |  | h                | X  | x | x                | √ | X | √ | x | x | X | √  | x  | x  | √  | √  | X  | X                               | 5                                  |                      |                             | 10   |      |
|                                      |  |                  |  |   | <b>Sub Total</b> |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    | <b>8,6</b>           | <b>6,3</b>                  |      |      |
|                                      |  |                  | 2) a   | √ | √                | √ | x | √ | √ | √ | √ | x  | √  | √  | √  | x  | √  | √                               | √                                  | 12                   | 3                           | 54   | 46   |
|                                      |  | b                | √  | x | √                | X | √ | √ | √ | √ | x | √  | √  | √  | √  | x  | √  | X                               | 9                                  | 6                    |                             |      |      |
|                                      |  | c                | √  | √ | √                | X | X | √ | √ | √ | √ | √  | √  | x  | x  | x  | √  | x                               | 9                                  | 6                    |                             |      |      |
|                                      |  | d                | √  | X | x                | x | √ | √ | √ | x | x | X  | √  | √  | √  | x  | x  | √                               | x                                  | 6                    | 9                           |      |      |
|                                      |  | e                | √  | x | x                | x | √ | √ | √ | x | x | X  | √  | √  | x  | x  | x  | X                               | 4                                  | 11                   |                             |      |      |
|                                      |  | f                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | 9                                  | 6                    |                             |      |      |
|                                      |  |                  |  |   | <b>Sub Total</b> |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    | <b>8,1</b>           | <b>6,8</b>                  |      |      |
|                                      |  |                  | 3) a   | √ | √                | √ | √ | √ | √ | X | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | √                                  | 14                   | 1                           | 68,6 | 31,3 |
|                                      |  | b                | √  | √ | √                | √ | √ | X | √ | x | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | 12                                 | 3                    |                             |      |      |
|                                      |  | c                | √  | √ | √                | √ | X | √ | x | x | X | √  | x  | x  | √  | x  | X  | X                               | 7                                  | 8                    |                             |      |      |
|                                      |  | d                | X  | √ | √                | √ | X | √ | x | x | √ | √  | x  | x  | √  | x  | X  | X                               | 7                                  | 8                    |                             |      |      |
|                                      |  | e                | X  | √ | √                | √ | X | √ | √ | √ | √ | X  | √  | √  | x  | √  | x  | x                               | 9                                  | 6                    |                             |      |      |
|                                      |  | f                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | x | √  | √  | √  | X  | √  | √  | √                               | 13                                 | 2                    |                             |      |      |
|                                      |  |                  |  |   | <b>Sub Total</b> |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    | <b>10,3</b>          | <b>4,6</b>                  |      |      |
|                                      |  |                  | 4) a   | √ | √                | x | √ | √ | x | x | √ | X  | √  | √  | √  | x  | X  | √                               | √                                  | 9                    | 6                           | 61,3 | 38,6 |
|                                      |  | b                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | X | √ | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | 14                                 | 1                    |                             |      |      |
|                                      |  | c                | √  | x | √                | √ | √ | √ | √ | √ | x | √  | √  | √  | √  | √  | X  | √                               | 12                                 | 3                    |                             |      |      |
|                                      |  | d                | x  | x | √                | x | √ | x | x | x | X | √  | √  | √  | √  | x  | √  | X                               | 6                                  | 9                    |                             |      |      |
|                                      |  |                  |  |   | <b>Sub Total</b> |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    | <b>9,20</b>          | <b>5,79</b>                 |      |      |
|                                      |  |                  | 5) a   | x | √                | x | x | X | √ | √ | x | X  | √  | X  | x  | x  | √  | X                               | X                                  | 5                    | 10                          | 35,3 | 64,6 |
|                                      |  | b                | X  | √ | X                | X | √ | X | √ | √ | X | X  | √  | √  | X  | x  | x  | X                               | 5                                  | 10                   |                             |      |      |
|                                      |  | c                | X  | √ | X                | √ | X | √ | √ | √ | X | X  | √  | X  | X  | X  | X  | X                               | 5                                  | 10                   |                             |      |      |
|                                      |  | d                | X  | √ | X                | X | X | √ | √ | √ | X | X  | √  | x  | √  | X  | X  | X                               | 5                                  | 10                   |                             |      |      |
|                                      |  | e                | X  | √ | X                | x | √ | √ | √ | x | X | X  | √  | √  | √  | X  | √  | X                               | 5                                  | 10                   |                             |      |      |
|                                      |  | f                | X  | √ | X                | X | X | √ | √ | √ | X | X  | √  | √  | √  | √  | X  | √                               | 8                                  | 7                    |                             |      |      |
|                                      |  | g                | X  | x | X                | X | X | √ | √ | √ | X | √  | √  | √  | √  | √  | X  | X                               | 6                                  | 9                    |                             |      |      |
|                                      |  | h                | x  | X | X                | X | x | x | √ | x | X | √  | √  | √  | √  | X  | X  | X                               | 4                                  | 11                   |                             |      |      |
|                                      |  |                  |  |   | <b>Sub Total</b> |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    | <b>5,3</b>           | <b>9,62</b>                 |      |      |
|                                      |  |                  | 6) a   | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | √                                  | 15                   | 0                           |      |      |
|                                      |  | b                | X  | √ | √                | √ | X | √ | √ | √ | √ | √  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | 13                                 | 2                    |                             |      |      |
|                                      |  | c                | X  | √ | √                | √ | X | √ | √ | √ | √ | x  | √  | √  | √  | √  | √  | √                               | 12                                 | 3                    |                             |      |      |
| d                                    | x  | √                | √  | √ | √                | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √  | √  | √  | √  | √  | 14 | 1                               |                                    |                      |                             |      |      |
|                                      |  |                  | <b>Sub Total</b>   |   |                  |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    | <b>13,5</b>                     | <b>1,5</b>                         |                      |                             |      |      |
|                                      |  |                  | <b>LEYENDA:</b> √ RESPUESTAS CORRECTAS<br>X RESPUESTAS INCORRECTAS |   |                  |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |                                 |                                    |                      |                             |      |      |
|                                      |  |                  | <b>Sub Total</b>   |   |                  |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    | <b>90</b>                       | <b>10</b>                          |                      |                             |      |      |

| U<br>N<br>I<br>D<br>A<br>D<br>E<br>S | Sujeto/<br>Ítems                                 |  | 1               | 2  | 3  | 4                      | 5        | 6  | 7                                     | 8           | 9                      | 10                       | 11                               | 12  | 13                     | 14   | 15    | PUNTAJE<br>PROMEDIO |
|--------------------------------------|--|--|-----------------|--|--|------------------------|----------|--|---------------------------------------|-------------|------------------------|--------------------------|----------------------------------|---|------------------------|--|-------|---------------------|
|                                      | 7)   | Composición<br>(presente<br>simple)<br>Valor 4 pts | to<br>her<br>in | to<br>hasen'<br>t                                |  | to<br>goes             |          | to<br>his  | takes                                 | at<br>likes | I<br>letter<br>capital | I<br>P<br>coherenc<br>ia | P<br>vf<br>goes<br>vf<br>watches | sp<br>vf<br>goes<br>vf<br>watches                   | is<br>learning<br>goes | p  | likes |                     |
| puntaje                              |  | 1  | 2               | 1,5  | 1,5  | 1,5                    | 2,5      | 2,5  | 2                                     | 2,5         | 3,5                    | 2,5                      | 1                                | 1   | 3                      |  |       |                     |
| 8)                                   | Composición<br>(pasado<br>simple)<br>Valor 4 pts | to<br>estructur<br>coherenc                        | running         | vt<br>send<br>get<br>vt<br>sentence<br>structure | a<br>sp<br>to<br>studyne<br>from<br>worked | Simple<br>past<br>time | on<br>to | to<br>uso de<br>punto<br>seguido<br>movies<br>vt<br>sent | vt<br>went<br>sp<br>capital<br>letter | wint<br>vf  | p                      | p<br>vt<br>spent         | vt<br>vt<br>vt<br>on             | There<br>Undear<br>kdea<br>played<br>sp<br>in<br>my | a<br>p<br>l            | vf<br>sp<br>vt<br>vt<br>vt<br>vocabulary<br>personal<br>pronouse |       | 2                   |
|                                      | puntaje  | 1  | 3               | 1,5  | 0  | 0                      | 3        | 2,5  | 2                                     | 1,5         | 3,5                    | 3                        | 1                                | 1   | 3                      | 1  |       |                     |

**ANEXO I**  
**PROGRAMA DE LA UNIDAD CURRICULAR DESARROLLO DE LA**  
**COMPETENCIA ORAL DEL INGLÉS**





Universidad de Los Andes  
 "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"  
 Departamento de Idiomas  
 Área de Inglés

## CARRERA DE EDUCACIÓN MENCIÓN: INGLÉS -FRANCÉS

### PROGRAMA

#### Unidad curricular:

**Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés I**  
 SAN CRISTÓBAL, MARZO DE 2012

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### 1. IDENTIFICACIÓN

|  |  |   |       |  |             |                               |
|--|--|---|-------|--|-------------|-------------------------------|
| Departamento: Idiomas  |  | Unidad Curricular: Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de Inglés  |       |  |             |                               |
| Area Científica: Idiomas extranjeros   |  | Código: PEIF24  |       |  |             |                               |
| Periodo Académico:<br>Semestre: 3ro.   |  | Profesor: Gabina Zambrano<br>Correo: <a href="mailto:gabinazambrano2002@yahoo.com">gabinazambrano2002@yahoo.com</a>   |       |  |             |                               |
| Prelaciones:   |  | HT: 4   | HP: 2 | Total Horas: 6   | Créditos: 4 | Modalidad: Presencial/virtual |
| <b>Unidades Curriculares que le Preceden:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para la comprensión lectora en una lengua extranjera (Inglés o Francés)</li> <li>- Informática</li> <li>- Filosofía y Ética de la Educación</li> <li>- Psicología Socioeducativa</li> <li>- Formación para la Ciudadanía</li> </ul> |  | <b>Unidades Curriculares que le acompañan:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías de la Educación</li> <li>- Evaluación Educativa</li> <li>- Desarrollo de la competencia comunicativa oral del Francés I</li> <li>- Desarrollo de la competencia lingüística del Inglés I</li> </ul> |       | <b>Unidades Curriculares que le prosiguen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación y Estadística I</li> <li>- Didáctica y Recursos para la Enseñanza</li> <li>- Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Francés II</li> <li>- Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II</li> <li>- Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II</li> </ul> |             |                               |

## 2. PRESENTACION

*Experiencias para el desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I* se define como una unidad teórico-práctica que permite al estudiante desarrollar competencias lingüísticas: gramaticales, lectoras y escritas y orales y auditivas; además, de competencias personales, sociales y humanísticas. Todo ello bajo el enfoque comunicativo del Inglés y la Filosofía del Lenguaje Integral a nivel de principiante.

La asignatura forma parte del plan de estudios del tercer semestre de la Carrera de Educación, Mención Inglés-Francés y tiene como finalidad el desarrollo de las competencias específicas partiendo de la comunicación oral y escrita en Inglés, la adquisición del Alfabeto Fonético Internacional del Inglés, la apropiación de las nuevas tecnologías, la autorregulación, el aprendizaje continuo y la mejora y el desarrollo integral de los participantes en el contexto de su realidad social. Todo ello con el fin de contribuir a la formación del perfil profesional del docente de Inglés; fortalecer la personalidad del estudiante, su estilo de aprendizaje, su autoestima y la manera de relacionarse con los demás; desarrollar estrategias que hagan posible la continua y responsable adquisición autónoma del idioma. Todo ello establecido en el Proyecto Institucional de la Universidad de Los Andes, la Reforma Curricular (2004) y las nuevas propuestas de la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

La cátedra se orienta principalmente al desarrollo de la fluidez y el conocimiento y uso (transcripción de Inglés al Alfabeto Fonético Internacional y viceversa). Ambas competencias específicas se trabajan de forma complementaria a lo largo del año escolar desde un diseño de programa *multisyllabus* (Harmer, 2001) que combina gramática, léxico, funciones, tópicos y las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral y escrita. Las estrategias de enseñanza se fundamentan en el enfoque comunicativo (Numan, 1999; Harmer, 2001) el cual promueve la adquisición del idioma de forma natural y espontánea. Bajo este precepto, proponemos la comunicación sobre cuestiones cotidianas de la vida real del estudiante, así como su desarrollo personal y el conocimiento del contexto social; los cuales se desarrollan en competencias integrales (conocimientos, tareas, atributos, valores, actitudes y aptitudes) desde las propuestas del Lenguaje Integral (Goodman, 1984) para así promover el óptimo desempeño del alumno de la Carrera.

El ambiente del aula a que hacemos referencia representa un escenario que brinda a los alumnos experiencias significativas de aprendizaje de a través del intercambio de opiniones e información, el trabajo en pareja y en grupo, *los role-plays*, los diálogos y debates, así como juegos, entrevistas, etc. Además, el Laboratorio de Idiomas constituye un recurso fundamental que permite al estudiante tener acceso a hablantes nativos, a software especializado y a la Internet.

Asimismo, cabe resaltar que el desarrollo del programa se fortalece mediante la valoración diagnóstica, formativa y sumativa del alumno, la retroalimentación y la autorregulación y la valoración continua del desempeño del profesor, etc.

Por último, se espera que a través del presente programa el alumno desarrolle las unidades de competencias específicas gramaticales, lectoras y escritas y orales y auditivas correspondientes a un alumno a nivel de principiante. Además, podrá desempeñarse a nivel de principiante en el uso oral y escrito del Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

### 3. COMPETENCIA ESPECÍFICA

*COMUNICA INFORMACIÓN EN INGLÉS EN FORMA ORAL Y ESCRITA DEMOSTRANDO CONOCIMIENTO Y SUFICIENCIA DE LA LENGUA META A NIVEL DE ESTUDIANTE PRE-INTERMEDIO, ASÍ COMO PRINCIPIOS ÉTICOS Y MORALES PERTINENTES AL CONTEXTO DEL AULA Y A LA REALIDAD SOCIAL*

Tiempo estimado: 164 semanas

| 3.1. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: GRAMATICALES  | UNIDADES DE APRENDIZAJE   | ESTRATEGIAS FORMATIVAS  | CRITERIOS DE VALORACION, NIVEL DE LOGRO Y EVIDENCIAS DE LA COMPETENCIA   |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Comprende las funciones de las diferentes clases de palabras y las usa en contexto.</li><li>- Comprende y usa en contexto los pronombres personales, adjetivos y pronombres posesivos</li><li>- Comprende las diferencias entre el artículo indefinido y el artículo definido y los usa en contexto.</li><li>- Usa en contexto el verbo BE en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en las formas simples tanto del presente como del pasado.</li><li>- Usa en contexto los auxiliares DO, DOES y DID en oraciones negativas e interrogativas.</li><li>- Distingue y usa en contexto la tercera persona singular del presente simple en oraciones afirmativas con diferentes verbos.</li><li>- Usa en contexto la forma comparativa y superlativa de los adjetivos y adverbios.</li><li>- Usa en contexto los verbos regulares e irregulares en pasado simple.</li></ul> | <p>Presentación del estudiante y sus compañeros<br/>Hobbies, deportes, juegos, etc.<br/>Gustos y preferencias<br/>Países y nacionalidades<br/>Profesiones u ocupaciones<br/>Miembros de la familia<br/>Problemas y temas de actualidad y de la localidad<br/>La oración en Inglés en presente y pasado<br/>Los tiempos verbales en presente, y pasado</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Retroalimentación y autorregulación</li><li>- Autovaloración</li><li>- Autonomía en el aprendizaje</li><li>- Trabajo grupal e individual</li><li>- Discusiones en grupo y pareja</li><li>- Planificación de los temas en discusión.</li><li>- Exploración de conocimientos previos.</li><li>- Desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad</li><li>- Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores</li></ul> | <p>Escribe una composición con ideas claras y coherentes, usando correctamente las preposiciones de tiempo y lugar, el auxiliar BE y los tiempos presente y pasado. Hace y responde preguntas en tiempos presentes, pasados y perfectos.<br/><i>Instrumento: Escala numérica</i><br/><i>Observación sistemática</i></p> <p>Se expresa oralmente pronunciando correctamente los verbos en presente (S y ES) y los verbos regulares (D, T y ID) e irregulares en pasado.<br/><i>Instrumento: escala numérica y observación sistemática del profesor.</i><br/>Mejora sus textos e incorpora sugerencias.<br/>Evidencia desarrollo progresivo como escritor.</p> |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>3.2. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: LECTORAS Y ESCRITAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infiere información partiendo de títulos, imágenes, oraciones principales de cada párrafo, entre otros.</li> <li>- Aplica las estrategias lectoras de <i>scanning</i> y <i>skimming</i>.</li> <li>- Toma en cuenta el contexto para inferir el significado de palabras y frases.</li> <li>- Reconoce y produce ideas principales y secundarias en párrafos cortos.</li> <li>- Escribe uno o dos párrafos de manera contextualizada sobre temas de interés personal.</li> <li>- Utiliza los signos de puntuación del inglés correctamente.</li> <li>- Toma dictados de párrafos y textos cortos con buena ortografía.</li> </ul> | <p><b>CONTENIDOS ORIENTADORES</b></p> <p>Presentación del estudiante y sus compañeros<br/> Hobbies, deportes, juegos, etc.<br/> Gustos y preferencias<br/> Países y nacionalidades<br/> Profesiones u ocupaciones<br/> Miembros de la familia<br/> Problemas y temas de actualidad y de la localidad<br/> La oración en Inglés en presente y pasado<br/> Los tiempos verbales en presente, y pasado</p> | <p><b>ESTRATEGIAS FORMATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación y autorregulación</li> <li>- Autovaloración</li> <li>- Autonomía en el aprendizaje</li> <li>- Trabajo grupal e individual</li> <li>- Discusiones en grupo y pareja</li> <li>- Planificación de los temas en discusión.</li> <li>- Exploración de conocimientos previos.</li> <li>- Desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad</li> <li>- Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores</li> </ul> | <p><i>Instrumento:</i><br/> <b>Observación sistemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica sus ideas con fluidez y claridad.</li> <li>- Domina el contenido que transmite.</li> <li>- Pronuncia con claridad.</li> <li>- Participa y propicia la participación de los demás integrantes de la clase.</li> <li>- Adecúa su vocabulario al contexto.</li> <li>- Comprende textos escritos de cierta complejidad.</li> <li>- Discute en pareja expresando conocimiento y seguridad.</li> </ul> <p><i>Instrumento:</i><br/> <b>Registro anecdótico</b></p> <p><i>Indicadores:</i><br/> <b>Gramática del Inglés</b><br/> <b>Comprensión del tema</b><br/> <b>Creatividad</b><br/> <b>Relevancia</b><br/> <b>Uso de conectores</b></p> <p>Expone oralmente durante 3 minutos demostrando seguridad, claridad, fluidez y conocimiento del tema acorde a un estudiante de Inglés de nivel pre-intermedio.</p> <p><i>Instrumento:</i><br/> <b>Escala numérica</b></p> |
|---|---|--|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>que le permiten hacer más efectivo el uso del <u>Inglés</u> en forma oral y escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra responsabilidad diariamente.</li> <li>- Tiene buena disposición a aprender de sus errores.</li> <li>- Demuestra motivación en el aprendizaje de la lengua.</li> <li>- Maneja recursos tecnológicos como complemento del aprendizaje.</li> <li>- Escucha con respeto a sus compañeros.</li> <li>- Conformar equipos de trabajo para facilitar el aprendizaje de sus compañeros (tutorías, retroalimentación, actividades extracurriculares, entre otros).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La responsabilidad</li> <li>- La autoestima</li> <li>- La tolerancia</li> <li>- El respeto</li> <li>- La autonomía en el aprendizaje</li> </ul> | <p>autoestima de los alumnos<br/>El respeto a sus compañeros.<br/>La motivación y el deseo de pertenencia al grupo.<br/>La disposición hacia el trabajo colaborativo.<br/>El pensamiento reflexivo, flexible, crítico y divergente.<br/>La participación en el intercambio de ideas.<br/>El trabajo en equipo</p> | <p>los demás.<br/><i>Asume una actitud positiva hacia el aprendizaje autónomo y responsable</i><br/><i>Mejora de forma continua actitudes hacia él mismo y sus compañeros</i><br/><i>Trabaja diariamente con entusiasmo y dedicación.</i><br/>Valora la importancia de la asignatura en el desarrollo de su perfil personal y profesional.<br/>Acepta los errores como oportunidades de aprendizaje y busca superarlos.<br/>Instrumento: <b>Observación sistemática y Reflexiones</b></p> |
|--|--|---|---|

www.bdigital.ula.ve

#### 4. RECURSOS

Bibliográficos, Laboratorio, Revistas, TV new, ...

#### 5. VALORACIÓN

En general, la valoración de la asignatura será *diagnóstica* (en la detección de los intereses y necesidades de los alumnos), *formativa* (en la retroalimentación constante de los procesos en el aula, el diálogo reflexivo y la constante búsqueda de la mejora del programa y de las deficiencias de los alumnos) y *sumativa* (en cuanto permite realizar un registro continuo, basado en la triangulación de fuentes, momentos e instrumentos).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve) CURRICULUM VITAE

Néstor Aníbal Rosales Vivas, CI 15.754.488; Escuela Técnica Deportiva Chama. Título Obtenido: Bachiller en Ciencias (fecha: 21-07-99). Actualmente, tesista de la IX Cohorte de la Maestría en Evaluación Educativa. ULA 2014; Becario Académico en Docencia adscrito al departamento de Idiomas Modernos. NUTULA 2014; Certificado de suficiencia en el Idioma Inglés. Universidad de los Andes NUTULA 2013 Pasantías realizadas en la Universidad de los Andes NUTULA Táchira 2012; Grammar Workshop. (Organizador) Alpha Táchira 2011; I English learning and teaching workshop. Alpha 2010. Táchira; Children's literature workshop. Alpha 2010. Táchira; Inglés instrumental (prueba de suficiencia) ULA 200; II Encuentro de lenguas Modernas sobre Hotelería. CUHELAV 2008; Instructor inglés instrumental Mesas de energía. Táchira 2014; Profesor de Inglés en el centro de idiomas alpha 2011; Profesor de Inglés en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); Profesor en el programa IDIOMAS en el área de francés dictado por MINTUR.2008.