



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

TEMA:

“LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA DEL HABLA INGLESA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE BACHILLERATO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR OTAVALO DEL CANTON OTAVALO PROVINCIA IMBABURA”

Trabajo de grado previo a la obtención del Título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especialidad de Inglés

AUTORES:

ANDRADE DOMÍNGUEZ RONALD AUGUSTO

GUEVARA ANDRADE ANA MARÍA

DIRECTOR:

DR. GONZALO CHORLANGO

Ibarra, 2011

ACEPTACIÓN DEL DIRECTOR

En mi calidad de Director de Tesis titulada **“LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA DEL HABLA INGLESA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE BACHILLERATO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR OTAVALO DELCANTÓN OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA”** de los señores **ANDRADE DOMÍNGUEZ RONALD AUGUSTO** y **GUEVARA ANDRADE ANA MARÍA**, egresados de la especialidad de **INGLÉS** considero que el presente informe de investigación reúne todos los requisitos para ser sometidos a la evaluación del Jurado Examinador designados por el H. Consejo Directivo de la Facultad.

Ibarra, a 18 de julio de 2011

Dr. Gonzalo Chorlango C.
DIRECTOR DE TESIS

DEDICATORIA

A nuestros padres e hijos, por quienes todo sacrificio vale la pena.

AGRADECIMIENTO

Nuestro eterno agradecimiento a la Universidad Técnica del Norte, a sus autoridades y docentes. A la Facultad de Ciencia y Tecnología (FECYT), y particularmente a la Escuela de Pedagogía. De manera especial nuestra gratitud al Dr. Gonzalo Chorlango, Director de Tesis por su paciencia al brindarnos su apoyo en todo momento.

Debemos agradecer la ayuda de los maestros y maestras que nos enseñaron durante estos años la ciencia, pero sobretodo a formarnos como seres humanos integrales, dispuestos a servir a nuestros conciudadanos en el campo profesional y engrandecer a nuestro país como retribución por impartir educación de calidad.

Finalmente, agradecemos a nuestra familia, especialmente a nuestros padres quienes nos otorgaron su tiempo para dedicarnos a culminar un sueño que redundará en su beneficio.

Ana María

Ronald

INDICE GENERAL

Tabla de contenido

ACEPTACIÓN DEL DIRECTOR	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
INDICE GENERAL.....	iv
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Antecedentes.....	4
1.3. Formulación del Problema	15
1.4. Delimitación del problema.....	15
1.4.1. Delimitación de las unidades de observación.....	15
1.4.2. Delimitación Espacial.....	15
1.4.3. Delimitación Temporal	16
1.5. Objetivos	16
1.5.1. Objetivo General.....	16
1.5.2. Objetivos Específicos.....	16
1.6. Justificación	17
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. Fundamentación Teórica.....	22
2.1.1. Teorías del aprendizaje.....	22
2.1.1.1. Teoría Constructivista.....	22
2.1.1.2. Aprendizaje significativo.....	26
2.1.1.3. Criterios de evaluación del Modelo Constructivista	27
2.1.1.4. La Evaluación de los Aprendizajes	27
2.1.2. Concepto de Evaluación	28
2.1.3. Momentos de la Evaluación.....	28
2.1.3.1. La evaluación continua.....	28
2.1.4. Objetivos e instrumentos de evaluación.....	30
2.1.4.1. La comunicación didáctica:.....	30
2.1.4.2. La Observación.....	31
2.1.4.3. Actividades y Ejercicios.....	31

2.1.4.4. Trabajos de los Alumnos.....	31
2.2. Posicionamiento Teórico Personal: modelo constructivista-Teoría del Aprendizaje Significativo	39
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.1. Tipo de Investigación	40
3.2. Métodos:.....	40
3.4. Población.....	41
3.5. Muestra.....	42
3.6. Esquema de la propuesta.....	44
CAPÍTULO IV	46
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	46
CAPITULO V	67
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	67
5.1. Conclusiones.....	67
5.2. Recomendaciones	68
CAPÍTULO VI	70
6. PROPUESTA ALTERNATIVA	70
6.1. Título de la Propuesta:	70
6.2. Justificación e importancia	70
6.3. Fundamentación.....	73
6.4. OBJETIVOS	90
6.5. Ubicación sectorial y física	91
6.6. Desarrollo de la Propuesta	91
6.7. Impactos	114
6.8. Difusión.....	117
6.9. BIBLIOGRAFÍA	122
6.10 Glosario de términos	124
Anexo Nº 1: El Árbol de Problemas	128
Anexo Nº 2: Matriz de Coherencia.....	129
Anexo Nº 3: Matriz Categorical	130
Anexo Nº 4: Encuesta a profesores	131
Anexo Nº 5: Encuesta a estudiantes	134
Anexo Nº 6: Certificaciones de la Difusión.....	137
Anexo Nº 7: English Proficiency test (EPT).....	138
Validaciones	

RESUMEN

La destreza de hablar en inglés es la habilidad que se necesita con suma urgencia en las relaciones interpersonales hoy en día. En las instituciones educativas fiscales del país el proceso de enseñanza y aprendizaje no resulta ser muy eficaz en el desarrollo de la destreza de hablar la lengua inglesa debido a que los y las estudiantes, a pesar de recibir seis años de instrucción en esa lengua y en otros casos desde el nivel básico, no han logrado mantener una conversación elemental. El problema central se puede encontrar en los deficientes procesos que sigue el plan de clase al se vuelve demasiado teórico, relegando a un segundo plano la aplicación de técnicas activas en las que se les dé la oportunidad de interactuar en clase y fuera de ella. La propuesta del presente trabajo consiste en dotar a los y las docentes de una herramienta que les permitan despertar el interés de sus estudiantes para adquirir la destreza de hablar, que se convierta en un auxiliar propicio para la planificación, que oriente el trabajo de evaluación formulados en los objetivos planteados a través de un sistema de evaluación a tono con el programa oficial de estudios, Los materiales instruccionales son recursos de apoyo para obtener índices objetivos de aprehensión de la segunda lengua. Por otro lado, el profesor/a deberá asumir el papel de facilitador del conocimiento. Su intervención capacitará al estudiante a interactuar comunicativamente dejando de ser receptores pasivos de información y se convertirán en agentes o protagonistas activos de su propio aprendizaje. Con relación a los materiales instruccionales seleccionados para esta investigación, se puede determinar que contribuyen al desarrollo de la habilidad oral ya que cada una de las lecciones presenta actividades tales como role-plays, trabajo en parejas, simulaciones y ejercicios de pronunciación, además de contextualizar las situaciones, estos materiales instruccionales dan la oportunidad al estudiante de utilizar el idioma inglés para expresarse espontánea y creativamente. Palabras clave: proceso, destreza, evaluación, conversación, material, instruccional.

ABSTRACT

The English speaking is the skill that is needed urgently in relationships today buton the educational system in the country's in the government sector. The process of teaching and learning is not very effective in developing the skill of speaking the English language since the students, despite receiving six years of instruction in that language and other cases from the basic level have failed to maintain a basic conversation. The central problem can be found in the deficient processes that follow the lesson plan to become too theoretical, relegating to the background the application of active techniques in which they are given the opportunity to interact in class and beyond. The proposal of this work is to give the teachers a tool that will enable them to attract the interest of their students to acquire the skill to speak, to become a helper suitable for planning, to guide the evaluation work made the objectives through a system of evaluation in line with the official curriculum, instructional materials are support resources for objective indices of apprehension of the second language. These materials are structured so that teachers know more precisely where the manifest weaknesses of teaching and learning process to determine immediately the corrections to be applied and correct deficiencies appeared. On the other hand, the teacher / a should assume the role of facilitator of knowledge. His intervention will enable the student to interact communicatively ceasing to be passive recipients of information and become agents or active agents in their own learning. To do this, we need to promote the development of interactional skills of students, communicative competence, as well as boost their conversational skills. With regard to instructional materials selected for this research, we can determine that contribute to the development of oral skills as each one of the lessons presented activities such as role-plays, pair work, simulations and exercises in pronunciation, in addition to contextualize situations, these instructional materials give the student the opportunity to use English to express himself spontaneously and creatively. Keywords: process, skills, evaluation, discussion, materials, instructional

INTRODUCCIÓN

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en las instituciones educativas, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza y en este caso particular, de la asignatura de inglés. Con tal propósito el presente trabajo procura una aproximación a esta temática, con base en el análisis de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en este campo y la valoración y puntos de vista de la experiencia profesional docente e investigativa.

La presentación y análisis de la información recorre algunas de las preguntas centrales que hoy día se formulan los investigadores: ¿qué se entiende por evaluación del aprendizaje?, ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué evaluar?

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en

el aprendizaje. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educativas y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza.

El capítulo I se refiere al problema que suscita la investigación y tiene que ver con el deficiente desarrollo de la destreza oral del idioma inglés de los estudiantes que terminan sus estudios de bachillerato.

El capítulo II fundamenta científicamente las variables identificadas a través de la bibliografía consultada a la luz del problema que se analiza en este trabajo.

El capítulo III presenta la metodología aplicada en campo y constituye la información básica para determinar las conclusiones que afirman la idea que se defiende en este trabajo.

El capítulo IV interpreta los resultados obtenidos una vez aplicada la técnica de investigación seleccionada a las unidades de observación.

El capítulo V reúne las conclusiones que resultan de la investigación y sus correspondientes recomendaciones, siendo la propuesta presentada en este documento el eje central.

El capítulo VI contiene la propuesta como alternativa de solución al problema investigado. En esta parte se formulan nuevos objetivos que conducen a alcanzar el fin esperado: el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de bachillerato mediante un sistema de evaluación apoyado con material instruccional que forma parte de la planificación curricular y que va cumpliéndose en el proceso de clase.

Finalmente, se aprecia un apartado en el que se anexan trabajos, fotografías, documentos, etc. Que sirven como fuente de información del trabajo realizado.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Un tema y una actividad que han acompañado permanentemente al proceso pedagógico es la evaluación. De una u otra forma los educadores, en todas sus modalidades, han tenido que interesarse en los logros de la actuación, de suerte que han puesto en juego diferentes procedimientos encaminados a verificar estos logros. Por lo demás, conforme crecen las necesidades educacionales y se complican los requerimientos socioculturales, los educandos ven crecer la formalidad y tecnificación de los estudios, a la par que la exigencia de certificaciones, documentos probatorios, títulos o calificaciones que avalen la preparación recibida les permitan incorporarse a subsiguientes grados o niveles, o a la vida productiva, sin mayores requisitos para su aceptación.

El proceso didáctico, como todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados. Como todo proceso, igualmente lleva a la par otro proceso de evaluación continua que permite en cada fase anteriormente señalada el recibir datos sobre su funcionamiento y disponer en su caso de los elementos de mejora o rectificación necesarios. Es lo que se denomina feed-back o realimentación.

No obstante, la evaluación aparece en la actualidad pedagógica con características sustancialmente distintas de cómo estuvo durante tanto tiempo concebida. El empirismo ha sido sustituido por la tecnología, la intuición por el conocimiento y la costumbre o el capricho por los principios científicos. Desde luego, esto quiere decir que al presente se haya modificado en forma radical nuestra actuación es este sentido, pero sí implica la existencia y consecuente posibilidad de implantar mecanismos más racionales, justos y útiles en lo que hace al proceder evaluativo en el campo de la educación.

La evaluación de estas actividades, por su parte, no está aislada del desarrollo general de la tecnología educativa, al punto que no será posible comprender cabalmente el concepto de evaluación si no se conoce y maneja, aunque sea en sus rudimentos, la naturaleza teórica y las repercusiones prácticas de la actual pedagogía. A este respecto, cabe dejar sentado que ninguno de los momentos, estadios o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede considerar como un fenómeno o un hecho desligado del todo de la educación, al tiempo que la educación misma se vincula con lazos cada vez más estrechos al resto de los fenómenos y procesos sociales.

Pertenecen ya a un anacrónico pasado los planes de estudio elaborados sin considerar las necesidades sociales, los modernos medios de comunicación o la secuencia lógica de los temas y materias incluidas. Se han vuelto obsoletos los programas de estudio restringidos a la simple enumeración de rubros, y se percibe anticuada la imagen del profesor erudito que, sin detenerse a considerar las necesidades, posición e intereses de sus

alumnos, así como las características especiales del curso que imparte, y sin corroborar en un momento alguno los reales avances del aprendizaje, predica dogmáticamente su verdad, suponiendo en el alumno (a) una obligada asimilación de conocimientos, por el solo hecho de permanecer escuchando.

Del mismo modo en que se habla de un conflicto entre generaciones, aludiendo a los diferentes puntos de vista y actuación de jóvenes y de mayor edad, es lícito hablar de diferencias generacionales en el terreno pedagógico. Existe todavía la “vieja guardia” docente, pero los criterios que sustenta y en función de los cuales actúa se han vuelto caducos, improcedentes e inadecuados ante la masificación y tecnificación de la enseñanza. La comunidad educativa necesita ahora de otros maestros, no para que sustituyan a aquellos que sirvieron a la anterior sociedad, sino para que cumplan un nuevo papel, en una sociedad nueva, frente a nuevos alumnos con otros tipos de problemas en su particular adaptación a un nuevo medio científico, artístico, y técnico.

No cabe pretender satisfacer las exigencias del presente con los recursos del pasado, y si bien hasta hace poco tiempo campeaban en el trabajo docente la improvisación y la buena voluntad, a falta de un sólido cuerpo de doctrina que respaldara y diera cohesión al quehacer educativo, ahora, en cambio, se requiere de profesores mejor equipados y preparados para entender y atender a un alumnado que ya no cabe en los marcos de pasividad y sometimiento que encuadraron durante tanto tiempo la vida escolar.

Pero no es del mero entusiasmo del personal docente del que se esperan los cambios en la educación. Si bien el entusiasmo y el interés son imprescindibles para que los cambios operen, es un hecho que se cuentan en la actualidad con una larga serie de apoyos, entre los cuales ocupan un primerísimo lugar las aportaciones de la tecnología educativa, que han dado origen a un movimiento aglutinador tendiente a sistematizar la enseñanza, haciendo de ella un proceso en el que todos los elementos participantes se articulan bajo los mismos principios y de tal forma que aportan el máximo de rendimiento y beneficios. En este punto se requiere que los profesores de hoy hagan causa común mediante la práctica de las operaciones que la tecnología propone. No es suficiente con querer efectuar los cambios, es necesario saber hacerlo y ser parte de ellos, sacrificando la comodidad de la inercia.

En su acepción tradicional e incluso en la práctica docente, suelen confundirse la medición y la evaluación y, en consecuencia, hasta se identifican sus técnicas. Por esta razón, como en otros lugares de este texto, es conveniente, o necesario, hacer la referencia sobre los conceptos, muy utilizados pero casi nunca aclarados. Los alumnos habrán así, antes de iniciar su tarea, definido los términos.

En la tarea cotidiana del aula generalmente se actúa conforme a las ideas o las concepciones implícitas que se va construyendo como vivencia de la propia tradición escolar. Precisamente, estas ideas implícitas, relacionadas con los contenidos, por ejemplo, hacen que se enseñe y evalúe tal como fueron conocidos.

Analizar las teorías implícitas que se tienen sobre estas cuestiones que dan forma a las prácticas hará posible trabajar sobre ellas y, si fuera necesario, modificarlas y hacerlas coherentes con las concepciones de enseñar y aprender. Muchas veces sucede que en la escuela y particularmente en el aula se repiten situaciones que se reproducen de manera inconsciente y sobre las que sería importante reflexionar con el equipo docente y directivo:

- ¿Se puede evaluar sin calificar?
- ¿Se califica o descalifica?
- ¿De qué manera elaborar consignas permiten evaluar datos, conceptos, procedimientos, actitudes?
- ¿De qué manera plantear el proceso de evaluación a los alumnos para que las instancias diseñadas resulten significativas individualmente y para el grupo en su totalidad?

Se ha reconocido, entonces, que la evaluación no es algo nuevo como elemento ni como actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se reitera, en cambio, que los enfoques, especialmente la articulación con el resto de la estructura didáctica, sí se presentan con algunas variantes novedosas que todo profesor(a) debe conocer, a fin de controlar y conducir de manera coherente y completa las experiencias de aprendizaje de sus alumnos (as).

En síntesis la evaluación es:

1. «Un proceso que incluye una gran variedad de evidencias además de los exámenes parciales o finales». «Un método de adquisición y

procesamiento de las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza».

2. «Un sistema de control de la calidad en el cual puede ser determinado en cada etapa el proceso de enseñanza-aprendizaje, si éste es efectivo o no, y si no lo es, qué cambios deben realizarse para asegurar su efectividad».
3. «Un instrumento de la práctica educativa que permite comprobar si los procedimientos utilizados son igualmente efectivos en el logro de los fines educativos». En la medida que puedan repensarse estas cuestiones antes de preparar las pruebas de evaluación, seguramente el instrumento que el docente diseñe le permitirá recoger la información fidedigna acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje que es en este momento su objetivo principal.

1.2. Planteamiento del problema

Es importante tomar en cuenta que el idioma Inglés es el lenguaje oficial usado para interrelacionarse con personas de distintos países, cuyos objetivos son el nexo comercial, empresarial, estudiantil, de turismo, etc.

Si bien es cierto que el idioma Inglés se ha tomado como una cátedra más dentro de los programas de educación y cuenta con una estructuracurricular definida (objetivos claros, contenidos mínimos acordes con la realidad nacional en correspondencia con los avances tecnológicos y aspiraciones mundiales, recursos didácticos acordes con los procesos y una evaluación objetiva), no se ha logrado en los estudiantes la correcta

asociación de la lengua por la inadecuada pedagogía aplicada por el docente y más precisamente en lo que respecta a la evaluación.

El desarrollo de las macro destrezas (leer, escribirá, escuchar y hablar) en los y las alumnos (as) constituye un medio esencial para el buen desenvolvimiento del idioma. La comunicación oral y escrita son formas de intercomunicación humana que se realiza por medio de signos guturales y gráficos que constituyen un sistema, el mismo que ayuda a expresar ideas en diferentes lenguas, sin embargo la pronunciación del idioma más usado en el mundo, es poco practicada por muchos estudiantes, ellos (ellas) no saben manejar correctamente la pronunciación figurada, condición *sine qua non*, para el desarrollo de la lengua.

Los contenidos mínimos de la asignatura de Inglés dentro de los programas de estudios oficiales para el tercer año de bachillerato se han diseñado con el objetivo de otorgar al estudiante una comprensión total del idioma extranjero y desarrollar las destrezas de leer, escribir, hablar (pronunciar correctamente) y escuchar cualquier tema en lengua inglesa.

En el nivel de aula, el profesor, al programar su acción educativa, ajusta su plan a las características de los alumnos (as) es en este momento donde los elementos curriculares adquieren mayor especificidad para su aplicación directa.

La formación académica y personal requiere que el individuo pueda relacionarse con personas de otras naciones para tener acceso al desarrollo del conocimiento y al debate de ideas para confrontar sus posturas y definir su inserción en un mundo tan cambiante. El aprendizaje del Idioma Inglés se ha convertido en una parte esencial de la formación integral de una persona en un mundo cuyas fronteras se vuelven cada vez más invisibles.

La enseñanza de la lengua inglesa se ha convertido en una disciplina que está en constante avance. Los docentes de ayer se desempeñaron según las teorías de su tiempo, éstas han traspasado los paradigmas y algunos docentes quedaron rezagados por no actualizarse. Otros docentes, no preparados en Pedagogía repitieron los esquemas de sus antiguos maestros y se encontraron con generaciones a las que no se podía enseñar. Un docente que no se actualiza constantemente sobre las teorías del proceso Enseñanza- Aprendizaje pierde vigencia, pues las generaciones que vienen han estado en mayor contacto con el idioma y la tecnología que el mismo docente, y se relacionan con el mundo desde otras perspectivas.

Las causas que provocan el ineficiente desarrollo de las macro destrezas se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- a) La evaluación está dirigida a los contenidos y no a las destrezas;
- b) Solo se evalúa al alumno/a desvinculado de la interacción social;
- c) La evaluación se confunde con calificación cuantitativa;
- d) Se evalúa los resultados dejando de lado el proceso;
- e) La evaluación es colectiva y no individualizada, general y no por niveles;
- f) Se evalúa principalmente la vertiente negativa sin considerar los puntos positivos;

- g) Se evalúa por observación directa;
- h) Se utilizan instrumentos inadecuados en la evaluación;
- i) Se evalúa de manera incoherente al proceso de enseñanza;
- j) Se evalúa comparativamente;
- k) La evaluación es estereotipada;
- l) La evaluación no ética;
- m) Se evalúa para controlar y presionar al estudiante y al mismo docente;
- n) Se evalúa para cambiar pero no se alcanza ninguna transformación;
- o) La evaluación es unidireccional;
- p) No se realiza la autoevaluación;
- q) Se evalúa a destiempo; y,
- r) No existe la meta evaluación.

Estas causas, en la aplicación o mala aplicación de la evaluación en la asignatura de inglés, han traído las consecuencias que se describen a continuación:

- a) Los y las docentes que imparten la materia de inglés han dedicado todo su esfuerzo a evaluar qué tantos conceptos, vocabularios extensos se ha memorizado y cuántas oraciones aisladas se han aprendido;
- b) El y la alumno/a, pese a ser el protagonista del proceso educativo, se le evalúa siguiendo una determinada temporalización. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables, y en general, se lo considera único/a responsable de los mismos;
- c) A cada alumno/a se le asigna a su expediente un valor numérico. La calificación, para docentes, representantes y los y las mismos/as significa el resultado de su capacidad, de su esfuerzo o de su dejadez;

- d) Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo, son elementos importantes a la hora de evaluar y que no son tomados en cuenta dentro del proceso;
- e) Se ha venido evaluando de manera colectiva a través de cuestionarios generales para todos los y las participantes del proceso sin atender a la individualidad de cada uno/a de ellos/ellas;
- f) En la práctica docente la evaluación está marcada por las correcciones. Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. Exige del y la profesor/a una apreciación de los aciertos más que de los errores;
- g) El evaluador, en su pretendida objetividad, aplica instrumentos de medición fiables y válidos técnicamente y no tienen en cuenta la realidad se verá enredado en un caudal de datos y conceptos muertos y desprovistos de significado;
- h) Un instrumento de evaluación objetivo no puede estar cargado de subjetividad arbitrariedad porque genera confusión en los y las estudiantes y se aparta de los verdaderos objetivos por los que se realiza el proceso;
- i) El camino que sigue el proceso de enseñanza-aprendizaje es curvilíneo y no unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. En otras palabras, se estudia para un examen. La incoherencia se establece cuando se quiere alcanzar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico (sendos vocabularios, oraciones y conjugaciones aisladas de la experiencia real, etc.), rígido y repetitivo;
- j) Para algunos padres, profesores/as y estudiantes, importa más el cuánto del aprendizaje y qué ese cuanto esté por encima de. Saber más que o saber menos que son puntos cruciales de referencia. Es

frecuente justificar la comparación con el pretexto de qué se va a ser un vehículo de estimulación y emulación. El éxito consiste, entonces, en que los y las alumnos/as tienen que aventajarse y ser los “primeros” en obtener las mejores calificaciones aunque no puedan mantener una conversación elemental en lengua inglesa;

- k) Los y las profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. De forma casi automática los y las docentes repiten sus fórmulas. Al principio del curso fijan la hora, la disposición del aula, los matices, etc., sin siquiera consensuar con sus estudiantes;
- l) Más que la riqueza del proceso mismo de evaluación éste se convierte de manera tradicional, en un instrumento de opresión, manipulación, amenaza e incluso de venganza cuando es el / la maestro/a quien decide todo respecto a ese momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos;
- m) Al convertirse en un acto sancionador, la evaluación no cumple su función que se orienta al cambio de actitud de los educandos y la apropiación de aprendizajes significativos;
- n) La evaluación es tradicional, de arriba hacia abajo y son los y las alumnos/as quienes soportan el peso de todo el proceso. No existe una evaluación horizontal y menos aún una de abajo hacia arriba;
- o) El docente suele responder con mucha resistencia a este tipo de evaluación suponiendo que los alumnos no pueden calificar con criterios justos su actuación profesional, por falta de objetividad o por carencia de argumentos que les sirvan como fundamento;
- p) No se realiza una evaluación sincrónica ni tampoco una diacrónica con una perspectiva temporal que ofrezca nuevos elementos de referencia;
- q) Evaluar el proceso de evaluación exige un control ordenado de cada elemento de la evaluación y es una de las acciones que siendo tan

importantes, no se realiza en los centros de educación de manera casi general. Esta carencia del proceso se refleja en el insuficiente desarrollo de las macro destrezas.

1.3. Formulación del Problema

Identificados las causas y sus efectos, se formula el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el sistema consensuado institucional de evaluación que permita evaluar el proceso de enseñanza de la destreza del habla inglesa utilizada por los y las docentes del Tercer Año de Bachillerato del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”?

1.4. Delimitación del problema

1.4.1. Delimitación de las unidades de observación

La investigación tendrá como objetivo realizar un estudio sobre la evaluación de la destreza de hablar de los estudiantes de Tercero de Bachillerato.

1.4.2. Delimitación Espacial

La investigación se realizó en el Instituto Tecnológico Superior “Otavalo” ubicado en el sector norte, parroquia El Jordán del cantón Otavalo, provincia de Imbabura.

1.4.3. Delimitación Temporal

La investigación cubrió los meses de Octubre del 2009 a Junio del 2010.

1.4.4. Interrogantes

- a. ¿Cuáles son las habilidades que tienen los/las alumnos/as que se derivan de la destreza del habla inglesa?
- b. ¿Qué nivel de comprensión tienen los/las estudiantes del tercer año de bachillerato del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”?
- c. ¿Cómo mejorar el sistema de evaluación en el plantel educativo investigado para elevar el nivel de competencia oral de los estudiantes?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Determinar la efectividad de los procesos de evaluación de la destreza del habla inglesa para seleccionar alternativas de solución y organización de las actividades de trabajo docente.

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Identificar las habilidades que tienen los/las estudiantes para hablar en inglés.

2. Determinar el nivel de comprensión oral que poseen los estudiantes del tercer año de bachillerato.
3. Cómo mejorar el sistema de evaluación de los docentes en el desarrollo de las competencias del idioma inglés.

1.6. Justificación

El proceso didáctico, como todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados. Como todo proceso, igualmente lleva a la par otro proceso de evaluación continua que permite en cada fase anteriormente señalada el recibir datos sobre su funcionamiento y disponer en su caso de los elementos de mejora o rectificación necesarios. Es lo que se denomina feed-back o realimentación.

En la práctica, la evaluación sigue obedeciendo a modelos añejos y poco cuestionados. Han transcurridos catorce años (1996-2010) desde que la Reforma a la Educación se ha instalado en nuestra sociedad y el panorama en cuanto a evaluación de los aprendizajes sigue aún sustentado en antiguos modelos, siendo la calificación la única forma utilizada para evaluar objetivamente los aprendizajes. A lo anterior debe agregarse que tradicionalmente se ha dado a la evaluación utilidades que distan mucho de ser las que le competen. Miguel A. Santos G (2006) en *“Evaluación Educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora”* enumera 22 patologías de la evaluación, refiriéndose a los usos más habituales que se dan a la evaluación.

Dentro de los principios de las políticas educacionales a partir de la Reforma Curricular Consensuada de 1996, plantea que las instituciones deben ser abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales. Es así como hoy en día se pide mayor calidad y eficacia a la educación. La Dra. E. Himmel(2007) en su libro *“Hacia una cultura de la evaluación educacional”* reconoce que

“la economía ejerce una presión cada vez mayor sobre la educación, consecuencia del aumento del libre comercio y la competencia entre las naciones, que exige que la mano de obra sea cada vez mas calificada para responder al rendimiento y la competitividad”(p. 15).

Es por esto que ha resultado imprescindible contar con información que permita evaluar el impacto de una inversión adicional y monitorear en forma permanente y adecuada los avances y retrocesos en los resultados del sistema educativo.

Frente a este escenario las instituciones escolares han reaccionado viciosamente, como lo plantea la Dra. Himmel(2007) ***“cuando los resultados de la evaluación se traducen meramente en un trabajo hacia el logro de lo que el sistema de evaluación pretende explícitamente, (...) los alumnos aprenden lo que el sistema de evaluación pretende”***(p.16). Esto debido a que los maestros comienzan a orientar el proceso de enseñanza hacia los objetivos y contenidos incluidos en las pruebas.

Con todos estos planteamientos nos alejamos cada vez más del sentido de la evaluación como un proceso que permite recoger evidencias cualitativas y/o cuantitativas, a partir de las cuales se debe reflexionar para decidir y replantear las estrategias de enseñanza que permitan dirigir las acciones hacia el mejoramiento de los aprendizajes y el logro de los objetivos propuestos.

Dentro de las instituciones, es posible desarrollar propuestas tendientes a formular proyectos evaluativos, que consideren nuevas formas de evaluar, sistematizando el uso de portafolios, mapas semánticos y conceptuales, tablas de desempeño y otros tipos de evaluación auténtica y alternativa. Esto señala que el propio proceso de evaluación debe ser evaluado si es que se quiere garantizar la eficiencia y confiabilidad del proceso y sus resultados. No se puede dejar de lado los programas, puesto que a partir de ellos se organiza el quehacer educativo; es por esto que se hace necesario contextualizarlo para adecuarse a las diversas características y necesidades de los agentes pedagógicos y del medio en que se desarrolla.

Por último y a modo de conclusión, es importante señalar que la evaluación es un proceso que incumbe a todos los actores del sistema escolar: Profesores, alumnos, directivos, padres y apoderados. A cada uno de ellos le corresponde asumir un rol activo en el proceso evaluativo y al final serán ellos mismos los beneficiarios del sistema.

1.7. Factibilidad

La evaluación es un proceso que implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la actuación de los alumnos/as. En el primer momento, se reúne la información; y en un segundo momento se trabaja para el análisis y la interpretación de los datos que se ha obtenido para formular, en un tercer momento posterior, juicios de valor. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes es muy importante puesto que los resultados que se pueda obtener servirán para orientar la enseñanza posterior, conforme a los objetivos propuestos.

De esta forma se planifican instancias a partir de las cuales se puede reunir todas las evidencias que den cuenta de los logros de los alumnos/as en relación con los contenidos trabajados; información que luego tendrá que interpretar lo más objetivamente posible.

Aprender un procedimiento supone no sólo asimilar el enunciado de la regla que lo expresa, sino también ponerlo en práctica. Lo más conveniente es comprobar una realización del alumno. Entonces, las consignas de la prueba tendrán que solicitarle que demuestre que conoce la información, que sabe usarla y que sabe aplicarla.

Muchas veces sucede que en la escuela y particularmente en el aula se repiten situaciones que reproducimos de manera inconsciente y sobre las que sería importante reflexionar con el equipo docente y directivo. Por esta

razón, la propuesta que se presenta es factible de aplicarse cuando se considera que los y las docentes del área de inglés orientan su labor al desarrollo de las destrezas y no de los contenidos y que éstos (los contenidos) son el sustento teórico para generar la interacción social donde encuentra espacio el individuo en la aplicación del conocimiento.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentación Teórica

2.1.1. Teorías del aprendizaje

Existen varias teorías del aprendizaje (Hidalgo 2009:43), todas con sus propias características y rasgos esenciales. Este trabajo fundamenta su concepción en la teoría constructivista (cognitiva de Piaget y de aprendizaje significativo de Ausubel, con el enfoque de Vigotsky en el manejo de las interrelaciones contextuales).

2.1.1.1. Teoría Constructivista

El constructivismo ha consolidado cuatro enfoques:

- 1) La enseñanza por descubrimiento (Bruner)
- 2) El aprendizaje significativo y las redes conceptuales (Ausubel)
- 3) El desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales (Piaget)
- 4) La enseñanza guiada por un énfasis constructivista en el lenguaje (Vigotsky)

La enseñanza y el aprendizaje orientados por una propuesta constructivista apuntan hacia la autonomía como finalidad de la educación y

del desarrollo. El fundamento pedagógico que orienta el quehacer educativo, se encuentra enmarcado dentro de una propuesta educativa abierta y flexible dirigida a la formación integral de estudiantes, en la búsqueda de una mayor coherencia entre la educación y la realidad nacional utilizando para su consecución variadas metodologías y estrategias pedagógicas.

Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental Not, L. (2008) "Las pedagogías del conocimiento" (p. 107) que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo partiendo de los conocimientos previos que el alumno o alumna posea; por tal motivo, el modelo abarca los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, y la construcción del conocimiento se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos factores.

El constructivismo pretende realizar un análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje donde el alumno pueda utilizar operaciones mentales de orden superior, como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que, en definitiva, logran aprendizajes significativos y construya sus propios aprendizajes (Carretero, M 2006:35).

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, construcción que se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos) y luego los va acomodando a nuevas realidades, para obtener aprendizajes significativos que definitivamente todo aprendizaje

constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que ha adquirido, sino sobre todo la posibilidad de construirlo y de adquirir una nueva competencia que le permita generalizar, es decir aplicar lo ya conocido, en una situación nueva.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- »- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- »- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- »- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es "el Método de Proyectos", que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "saber": el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En el modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más; esto combinado con un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y, por sobre todo, con su proceso de adquisición de conocimientos.

El Modelo Constructivista tiene su máximo exponente en Piaget. Para él, señala Zubiría (2005), en “*Los Modelos Pedagógicos*” esta teoría se basa en que “**el conocimiento es resultado de un proceso de construcción en el que participa en forma activa la persona**” (p.101), otorgando mayor importancia al proceso interno de razonamiento que a la manipulación externa, aunque se reconoce la influencia ejercida por los sentidos y la razón. El aprendizaje no se produce por acumulación de conocimientos sino por la existencia de mecanismos internos de asimilación y acomodación.

Para Piaget el aprendizaje es un proceso de construcción activa que no depende tan solo de la simulación externa, sino que está determinado por el grado de desarrollo interno. Las relaciones sociales favorecen el aprendizaje y la experiencia física es una condición necesaria para que este se produzca.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según TAMA (2006) el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

Enseñarle a pensar. Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

Enseñarle sobre el pensar. Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

Enseñarle sobre la base del pensar. Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

2.1.1.2. Aprendizaje significativo

Ausubel(citado por Pozo, 2007, en *“La comprobación de hipótesis históricas durante la adolescencia”* p. 178)considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características determinadas. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como una estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo (Ausubel 2008:136-146) en *“Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo”*, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

2.1.1.3. Criterios de evaluación del Modelo Constructivista

Dentro de la propuesta de la Enseñanza se realiza una evaluación permanente. Este tipo de evaluación se logra a través de acciones que llevan a la comprensión, evaluaciones orales y escritas efectuadas por el profesor, auto evaluaciones y co evaluaciones entre los mismos estudiantes. Además de evaluar el nivel de comprensión, estas acciones pedagógicas evalúan logros de habilidades y destrezas, valores y desempeño socio afectivo.

Perrenoud, P (2009) en sus *“Diez nuevas competencia para enseñar”* señala que *“la evaluación de competencias prefigura el trabajo pedagógico”* (p.169), de suerte que su desarrollo sea visible a través de desempeños en las actividades del aula y en la cotidianeidad, además de las pruebas puntuales. Las competencias se agrupan por niveles para cada área y grado de la escolaridad, las que se desglosan en desempeños esperados.

2.1.1.4. La Evaluación de los Aprendizajes

El proceso didáctico, como todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados. Igualmente, lleva a la par otro proceso de evaluación continua que permite en cada fase anteriormente señalada el recibir datos sobre su funcionamiento y disponer en su caso de los elementos de mejora o rectificación necesarios. Es lo que se denomina feed-back o realimentación.

2.1.2. Concepto de Evaluación

La evaluación es una actividad sistemática y continua como el mismo proceso educativo, un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza y tiene como misión especial recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso.

La evaluación debe servir de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento.

2.1.3. Momentos de la Evaluación

2.1.3.1. La evaluación continua

Se llama evaluación continua a la que engloba todo el proceso de aprendizaje, y se refiere tanto al profesor, al alumno o a la marcha del proceso. La evaluación continua contempla tres fases en su proceso:

a) Evaluación diagnóstica o inicial

Es la determinación de la presencia o ausencia en un alumno de capacidades, habilidades motrices o conocimientos. En ella se recibe también información sobre la motivación del alumno, sus intereses, etc.

Es la determinación del nivel previo de capacidades que el alumno tiene que poseer para iniciar un proceso de aprendizaje y la clasificación de los alumnos por medio de características que están relacionadas con formas de aprendizaje. Mediante la evaluación se determinan las causas fundamentales de las dificultades en el aprendizaje.

La evaluación diagnóstico se realiza al principio de una etapa de aprendizaje, o cuando hay dudas, durante el proceso de que un alumno tiene cualquier tipo de dificultad. Puede realizarse tanto al principio de curso, como al principio de cualquier núcleo temático, o semana, o día. Es conveniente estar en situación continua de diagnosis.

b) Evaluación formativa o de procesos

Es la realimentación del alumno y del profesor sobre el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje y la identificación de los problemas más comunes de aprendizaje para solucionarlos mediante actividades y organizar la recuperación. Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje.

c) Evaluación sumativa o final

Es la que certifica que una etapa determinada del proceso, pequeña o grande, se ha culminado o la que se realiza cuando se deben tomar decisiones en caso de competencia entre varias personas: puestos limitados, oposiciones, etc. Se produce al final de una etapa, día, semana, mes o curso escolar, o al comienzo de una situación en la que hay plazas limitadas.

2.1.4. Objetivos e instrumentos de evaluación.

Los diferentes ámbitos de conducta a que pertenecen los objetivos de aprendizaje (cognitivo, psicomotriz y afectivo) exigen por su propia naturaleza diferentes instrumentos. La evaluación es mucho más comprensiva y abarcadora que la medición. La primera es más compleja, supone la interrelación de múltiples factores, en los cuales se encuentra la medida misma. Según Carreño, F. (2007) en su obra *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*, dice: «**La medición es una pericia técnica y la evaluación un acto educativo (en tanto juzga y valora el alumno)**» (p. 27).

Los instrumentos para recibir la información que ayudan a realizar una verdadera evaluación son:

2.1.4.1. La comunicación didáctica:

- Interacción profesor-alumno
- Diálogo didáctico: Observación y escucha
- Preguntas:
 - Individual
 - A toda la clase en general
 - Para contestar en grupos
 - Para iniciar un diálogo

2.1.4.2. La Observación

- Sistemática: Cuando se utilizan técnicas de almacenamiento de información.
- Asistemática: Cuando se manifiesta atención continua.

2.1.4.3. Actividades y Ejercicios

- Actividad normal del aula
- control de dificultades
- revisión continua de trabajos
- Seguimiento del trabajo en grupos
- Valorar el trabajo libre
- Comprobar el grado en el que se van consiguiendo los objetivos
- Autoevaluación y chequeo periódico de logros y dificultades

2.1.4.4. Trabajos de los Alumnos

Evaluable por el profesor, por otros alumnos, por su grupo de trabajo, autoevaluado, en común por profesor, otros alumnos y él mismo.

2. 1.5. Las destrezas de la asignatura de inglés

Para tratar al idioma Inglés como una materia de estudio que forme parte de la información que recibe un estudiante que se está formando en un Tecnológico o en una universidad es necesario que las personas encargadas de realizar los programas entiendan las características de un idioma. Los

idiomas son medios de comunicación que nacen de la necesidad del ser humano de interactuar con sus semejantes, son por naturaleza arbitrarios, no son ciencias con verdades absolutas ni leyes indiscutibles.

Las cuatro destrezas que deben adquirirse para dominar un idioma son:

1. Leer
2. Escribir
3. Escuchar
4. Hablar

En este trabajo se analiza la destreza que se encuentra al final (hablar en idioma inglés) en relación al sistema de evaluación que se aplica a los destinatarios del proceso educativo.

El orden natural de adquisición de las destrezas comienza por comprender lo que dicen las personas de su entorno para luego, a través de un proceso de ensayo y error, comenzar a producir expresiones orales para tratar de imitar lo que ya reconoce oralmente y así obtener una respuesta de las personas que las oyen. Estas dos destrezas (Hablar y escuchar) se adquieren generalmente en la educación no formal; es decir, de la educación recibida fuera de la escuela antes de haber ingresado a la misma. Se aprende como resultado de la interacción natural con otros seres humanos, de manera espontánea, a través de la convivencia y el lenguaje coloquial, no siempre correcto, pero comprensible.

La comprensión lectora comienza a desarrollarse en la escuela donde el niño es expuesto a una serie de ejercicios de deletreo, separación de las palabras en sílabas, lectura de palabras, frases y oraciones, etc., que lo van familiarizando con la forma escrita de ese lenguaje oral que ya domina con cierto grado de precisión. La gramática, y dentro de ésta la Sintaxis, juegan un papel importante al establecer las reglas que rigen la formación de frases y oraciones con distintos grados de complejidad. El individuo aprende que las palabras se asocian de acuerdo a su forma y su función en grupos o bloques que interactúan a su vez con otros grupos o bloques para poder expresar ideas coherentes.

2.1.5.1. La destreza de Hablar en inglés (speaking)

A lo largo de muchos años, se han utilizado diversos métodos de enseñanza para una lengua extranjera. Cada uno de ellos ha contribuido con un enfoque diferente hacia el desarrollo de la destreza de hablar. Se destaca la importancia de las grabadoras, del equipo audiovisual y de los laboratorios como herramientas de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las técnicas de clase usadas y mencionadas por Richards y Rodgers (2010), son la repetición escalonada de oraciones y los pares contrastantes, en los cuales los estudiantes escuchan dos palabras que difieren en un solo sonido, por ejemplo fill / feel; day / they en inglés, o pero / perro en español (pp.60-61). A través de estos ejercicios, los estudiantes discriminan sonidos producidos en una misma área de articulación, o en su entorno, pero con características diferentes como sonoridad y alargamiento. El Método Audiolingual le da gran relevancia a la destreza; sin embargo, no tiene mucho éxito en promover una enseñanza más espontánea en donde los estudiantes puedan utilizar situaciones de la vida real de forma creativa.

A mediados de los años 60, surge el Método de Respuesta Física Total (TPR) desarrollado por J. Asher. Este método pretende enseñar el idioma meta por medio de órdenes y actividad física en medio de un ambiente agradable y sin tensiones. Se requiere, también, de una participación activa y dinámica de parte de los estudiantes y, a la vez, le permite al profesor evaluar el grado de comprensión adquirido por los estudiantes al seguir las órdenes (Richards y Rodgers, 2010, p. 76). En sus primeras etapas, los estudiantes sólo reciben órdenes y las ejecutan, sin producir nada oralmente. Conforme los estudiantes avanzan en su aprendizaje, las órdenes son más complejas y extensas y, en algunas ocasiones, más adelante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los mismos estudiantes los que dan órdenes a su profesor o a otros compañeros. A pesar de su total aceptación y uso en el ámbito educativo, este método presenta una limitante para los estudiantes, ya que el aprendizaje de un idioma no radica solamente en seguir o dar órdenes o instrucciones.

Otro método que se desarrolla en los años 60, es el denominado Sugestopedia o Desugestopedia introducido por G. Lozanov. Brown (2006) menciona que *“este método pone en práctica el concepto de aprendizaje significativo, basado en una técnica que enfatiza la relajación mental para así obtener la mayor información posible”* (p. 105). En esta metodología, la música es un elemento esencial para neutralizar las inhibiciones de los estudiantes en las etapas iniciales de su aprendizaje y eliminar todas aquellas limitaciones falsas impuestas por la cultura. A pesar del énfasis que se da a la traducción de la lengua meta a la lengua materna, se hace uso de textos leídos en voz alta por el profesor, al compás de la música para que los estudiantes, primeramente, sigan la lectura del profesor viendo su texto y, luego, escuchen la lectura sin ver el texto. Como se puede observar, este

método no resalta la comprensión auditiva con ejercicios específicos destinados para el desarrollo de ésta, pero se de la introducción de la lectura de textos en voz alta, la cual no se considera una actividad muy dinámica, pero sí efectiva. Pese a su innovador método musical, la Sugestopedia no tuvo mayor auge y no se conoce en la actualidad de libros de texto que promuevan su uso.

Alrededor de los años 70, aparece el Método Natural con sus máximos exponentes S. Krashen y T. Terrell. En este método se enfatiza el contacto con la lengua más que la práctica, lo que prepara emocionalmente al estudiante para el aprendizaje. Asimismo, no se permite el uso de la lengua materna, ya que lo que se pretende es la comunicación oral en la lengua meta. Dentro de un ambiente libre de tensiones y muy motivador, los estudiantes experimentan un período de silencio en sus primeras etapas, durante el cual solo reciben información (input). La producción oral no se da hasta que los estudiantes se sientan listos para hablar. Richards y Rodgers (2001) sugieren que *“el elemento auditivo es muy importante en este método, ya que desde el principio los estudiantes reciben información en la lengua meta tales como, anuncios por altavoces, radio, o televisión, conferencias y diálogos”* (p. 179). Según Krashen, los estudiantes reciben la información tal y como sucede en la realidad y van construyendo la competencia lingüística necesaria para comunicarse con fluidez (Krashen, 2007, p. 114). Este método puntualiza la necesidad de utilizar materiales auditivos auténticos, como los citados anteriormente por Richards y Rodgers, con el objetivo de preparar al estudiante para enfrentar situaciones cotidianas de una forma más exitosa, natural y espontánea. Muchos de los elementos introducidos por Krashen y Terrell en este método son aún considerados importantes en la enseñanza de una lengua extranjera, tales como: el orden natural o

predecible de la adquisición de algunas estructuras gramaticales, la importancia de una atmósfera positiva y la importancia de una auto-corrección constante y apropiada (monitoring) por parte de los estudiantes. Sin embargo, la diferencia tan radical que plantea Krashen entre el aprendizaje consciente de un idioma (learning) y el aprendizaje inconsciente del mismo (acquisition) lo lleva a concluir que una persona nunca podrá adquirir un segundo idioma a través del aprendizaje consciente de éste, ni a utilizarlo inconscientemente como un hablante nativo. Este factor, entre otras razones, desmerece profundamente el método y actualmente no son muchos sus seguidores.

En los años 70 nace también el Método Comunicativo con D. A. Wilkins, como su principal precursor. Este método enfatiza la importancia de la comprensión auditiva para desarrollar una competencia comunicativa en los estudiantes, más allá de un simple conocimiento gramatical. Para este método, la enseñanza de una lengua extranjera debe dar igual importancia a las cuatro macro destrezas (producción oral, comprensión auditiva, producción escrita y comprensión de lectura). Para este método es de gran utilidad el material contextualizado y auténtico que lleve a una negociación espontánea y real del significado en situaciones diarias en la vida de los estudiantes. Dentro de las actividades utilizadas en este método para el desarrollo de la destreza auditiva, se encuentran ejercicios como: completar tablas y gráficos; llenar espacios en blanco; contestar preguntas; discriminar información falsa o verdadera; tomar apuntes o hacer resúmenes, entre otras.

Por su dinamismo e integración de las cuatro destrezas, este método ha sido ampliamente aceptado y actualmente goza de un numeroso grupo de seguidores.

La década de los 90 es testigo del surgimiento de varios métodos, tales como el enfoque Basado en el Uso de Estrategias (Strategy-Based Approach); la Instrucción Basada en Contenidos (Content-Based Instruction); el Enfoque por Tareas Específicas (Task-Based Approach) y la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Multiple Intelligence Theory). La columna vertebral de estas tendencias es la integración de todas las macro destrezas, el énfasis de los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje, y el uso de materiales auténticos y contextualizados con temas de interés para los estudiantes. En el Enfoque Basado en el Uso de Estrategias, la piedra angular es la instrucción cotidiana de la utilización de las estrategias en forma sistematizada para aprender a escuchar. De esta manera, el estudiante toma conciencia de cómo funciona el idioma y de las estrategias que puede utilizar para el aprendizaje del mismo. En la Instrucción Basada en Contenidos y en el Enfoque por Tareas Específicas, una de las actividades que se impulsa es escuchar charlas o conferencias acerca de un tema de interés para los alumnos, quienes toman apuntes, resumen, o completan tablas o gráficos. Luego, se les pide a los estudiantes que investiguen más profundamente sobre el tema y que presenten sus resultados y opiniones en grupos de discusión, debates, o presentaciones individuales. También, se les pide realizar una tarea específica como crear un cuestionario o entrevista, aplicarlo a una población meta, y dar el reporte de los resultados obtenidos. A lo largo de estas actividades, se hace hincapié en los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje para que los estudiantes

se sientan libres de utilizar sus propias habilidades en forma natural (Richards y Rodgers, 2010, pp. 204-242).

En cuanto a la Teoría de las Inteligencias Múltiples se refiere, con sus nueve inteligencias (lingüístico-verbal, espacial-visual, lógico-matemática, musical, corporal, natural, intrapersonal, interpersonal, y existencial) introducidas por H. Gardner, la destreza verbal, cualquier tipo de intercambio de información requiere de un alto nivel de comprensión auditiva para una comunicación eficaz, y la musical, en la cual los estudiantes ponen atención a cambios de acento, ritmo y entonación (Richards y Rodgers, 2010, pp. 115-124).

Esta breve reseña histórica del rol que ha tenido la destreza verbal (speaking) en la enseñanza de una lengua extranjera, permite observar que la misma ha jugado un papel importante en diferentes métodos y, por lo tanto, en el aula a través de ejercicios controlados como la repetición y el dictado, y ejercicios menos controlados como la toma de apuntes y el resumen de las ideas más importantes de una charla.

Hablar es una destreza productiva, envuelve el uso del habla para expresar criterios a otras personas. Usualmente se hace estas cosas cuando se habla y sigue el siguiente proceso:

- pronunciar palabras
- responder preguntas

- uso de entonación
- preguntar para recibir clarificación
- tomar parte en discusiones
- cambiar contenido y estilos del lenguaje según las necesidades de los oyentes
- planear las actividades
- dar información
- persuadir
- contar historias, relatos, anécdotas
- tomar parte en conversaciones

2.2. Posicionamiento Teórico Personal: modelo constructivista-Teoría del Aprendizaje Significativo

Este trabajo toma partido con el modelo de enseñanza constructivo por ser aquel que descubre nuevos saberes o busca perfeccionar los existentes con la participación activa de los y las estudiantes bajo la dirección del o la docente como mediador del conocimiento anticipado, previo o predeterminado y el conocimiento reciente, novísimo o corregido. Este modelo abre posibilidades cognitivas de desarrollo de operaciones intelectivas y desarrollan potencialidades en los sujetos que se apropian de las cosas percibidas por los sentidos y realizan un proceso coherente de la información que será útil o, como diría Ausubel, significativa.

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación

El presente trabajo investigó el proceso de evaluación de la destreza de hablar en la asignatura de inglés de los estudiantes del tercer Año de Bachillerato del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”, por lo que es de tipo descriptivo y por el lugar es de campo al realizarse en el lugar de los hechos.

3.2. Métodos:

Los métodos aplicados en esta investigación fueron los siguientes:

3.2.1. Método Inductivo porque recoge datos particulares (metodología de los docentes, formas de evaluación, etc.) para obtener conclusiones generales (el sistema de evaluación incide en el desarrollo de la destreza oral).

3.2.2. Método Analítico al descomponer en sus partes (destrezas con criterio de desempeño a desarrollar, indicadores de evaluación en relación a los contenidos, etc.) del todo (destreza oral de los estudiantes de bachillerato).

3.2.3. Método Estadístico cuya plataforma es la extracción de tablas informativas con indicadores referente a los instrumentos aplicados por los

docentes para evaluar la destreza oral de los futuros bachilleres y los mecanismos utilizados que se utilizan en su reformulación.

3.3. Técnicas e Instrumentos

Concomitantes a los métodos empleados, las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos que se requirieron para determinar el problema y establecer las directrices que se necesitan en la formulación de una alternativa que solucione el problema, son los siguientes:

La observación de los instrumentos que utilizan los docentes del plantel investigado en la evaluación de la destreza oral del idioma inglés.

La encuesta, aplicada a docentes del área de inglés y a los y las estudiantes del tercer año de bachillerato para conocer si existe algún sistema de evaluación que emplean en este plantel educativo.

El instrumento principal para operativizar la aplicación de la encuesta fue el cuestionario para ambos grupos identificados.

3.4. Población

La población, materia de esta investigación, está compuesta por:

Cuadro N° 1: población

PROFESORES	ESTUDIANTES
Docentes de inglés	12
Estudiantes del Tercer Año de Bachillerato	407
TOTAL	422

Fuente: Secretaría del plantel 2009-2010

3.5. Muestra

Como la población es superior a las 100 personas, se calculó la muestra mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{PQ \cdot N}{E^2} + PQ$$

En donde:

n es la muestra

PQ varianza de la población, valor constante (0.25)

N es la población/universo

(n-1) corrección geométrica, para muestras grandes >30

E margen de error estadísticamente aceptable

0.02 (2% mínimo)

0.3 (30% máximo)

0.05 (5% recomendado en educación)

K coeficiente de corrección de error, valor constante 2

Aplicado en el presente trabajo:

$$n = \frac{(0.25)(422)}{\frac{(0.05)^2}{(422-1)} + (0.25)} \quad 2$$

$$n = \frac{105.5}{\frac{(0.0025)}{(422-1)} + (0.25)} \quad 2$$

$$n = \frac{105}{421 * 0.00125 + 0.25}$$

$$n = \frac{105.5}{0.776}$$

$$n = 135.95$$

Se toma como muestra a 136 personas distribuidas así:

Cuadro N° 2: población

PROFESORES	ESTUDIANTES
Docentes de inglés	12
Estudiantes del Tercer Año de Bachillerato	124
TOTAL	136

Elaborado: Grupo investigador

3.6. Esquema de la propuesta

Título

Justificación e importancia

Fundamentación (teórica de la propuesta)

Objetivos.

General

Específicos

Ubicación sectorial y física

DESARROLLO DE LA PROPUESTA:

PRESENTATION

ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY FOR ENGLISH LANGUAGE
LEARNERS

CENTRAL THEME

PLANNING INSTRUCTION

PLANNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES FOR
TEACHERS OF BEP STUDENTS

OBJECTIVE OF THE AREA

SKILL: SPEAKING (S)

OBJETIVES OF THE YEAR

FOR THIRD YEAR

SPEAKING (S1- VOCABULARY)

LISTENING AND SPEAKING (S2-SOCIAL INTERACTION)

SPEAKING (S2-ACADEMIC INTERACTION)

SPEAKING (S2-PRESENTATION)

ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY DESCRIPTORS BY
BEGINNER ENGLISH PROFICIENT FOR YEAR THIRD (ELP-BEP)

STANDARD RUBRIC LANGUAGE ASSESSMENT-ORAL (SRLA-O)

ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT – ORAL (ELA-O)

SUMMARY OF STUDENT PERFORMANCE

ENGLISH LANGUAGE INTERVIEW – ORAL (ELI-O)

TABLA DE ESPECIFICACIONES: DESTREZA LINGÜÍSTICA –ORAL

CAPÍTULO IV

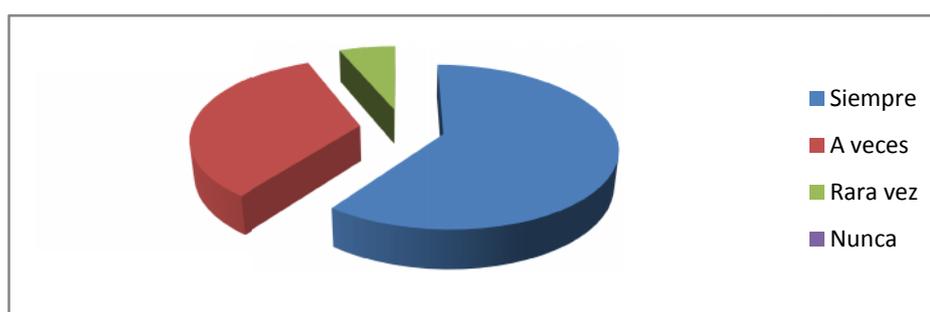
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Encuesta aplicada a estudiantes

1. ¿Con qué frecuencia tiene problemas para expresar frases u oraciones en idioma inglés de manera oral?

RESPUESTA	f	%
Siempre	71	60.14%
A veces	32	33.57%
Rara vez	21	6.29%
Nunca	0	0%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



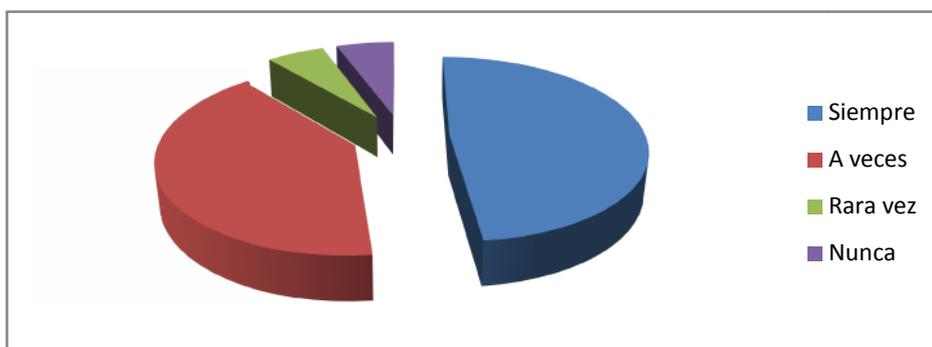
Análisis e interpretación

En esta tabla y gráfico se muestra que la mayoría de las respuestas (60.14%) indican que los estudiantes siempre tienen problemas para expresarse en inglés de manera oral. 33.57% indican que a veces tienen problemas, y 6.29% manifiesta que rara vez tienen inconvenientes.

2. ¿Con qué frecuencia tiene problemas para entender cuando su interlocutor habla en inglés?

RESPUESTA	f	%
Siempre	65	48.25%
A veces	35	40.55%
Rara vez	10	5.60%
Nunca	14	5.60%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



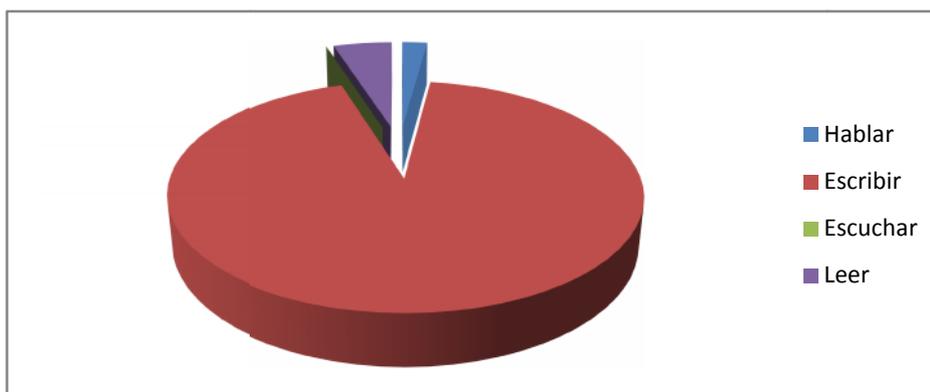
Análisis e interpretación

En esta tabla se muestra que la mayoría de las respuestas (40.66%) indican que los y las estudiantes rara vez tienen problemas para entender cuando sus interlocutores usan la lengua extranjera. Asimismo, 46% de ellos apuntan que siempre tienen problemas, mientras que el 6% solo a veces tiene inconvenientes y el otro 6% manifiesta que nunca tiene dificultad para entender a su interlocutor.

3. En las clases de inglés, ¿Qué es lo más le enseña su profesor?

RESPUESTA	f	%
Hablar	7	2%
Escribir	106	93%
Escuchar	0	0%
Leer	11	5%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



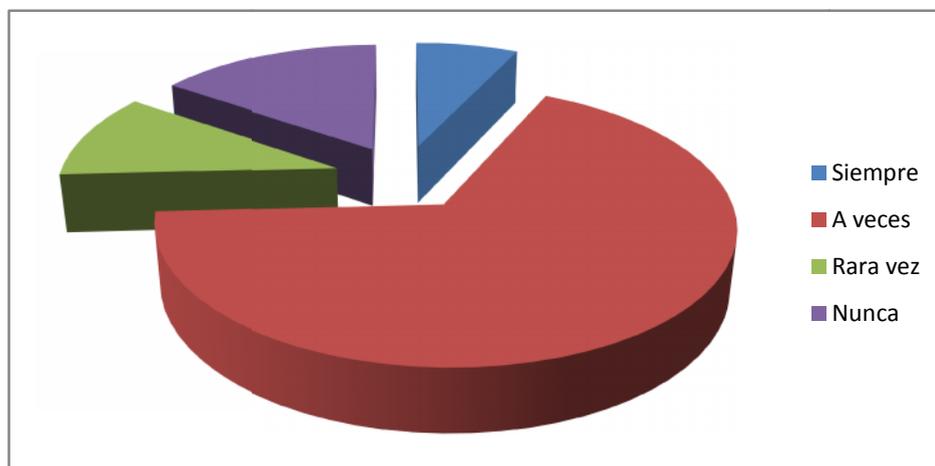
Análisis e interpretación

Los y las estudiantes encuestados en un 93% señalan que el/la profesor/a de inglés pone más énfasis en la competencia comunicativa de escritura. El 5% señala que su maestro/a desarrolla la destreza de la lectura y apenas un 2% manifiesta que existe un espacio para la destreza de hablar. Ningún encuestado señaló la destreza de escuchar.

4. ¿Con qué frecuencia le enseña su profesor/a de lengua extranjera a pronunciar en inglés?

RESPUESTA	f	%
Siempre	13	6.9%
A veces	68	67.3%
Rara vez	18	10.4%
Nunca	25	15.4%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



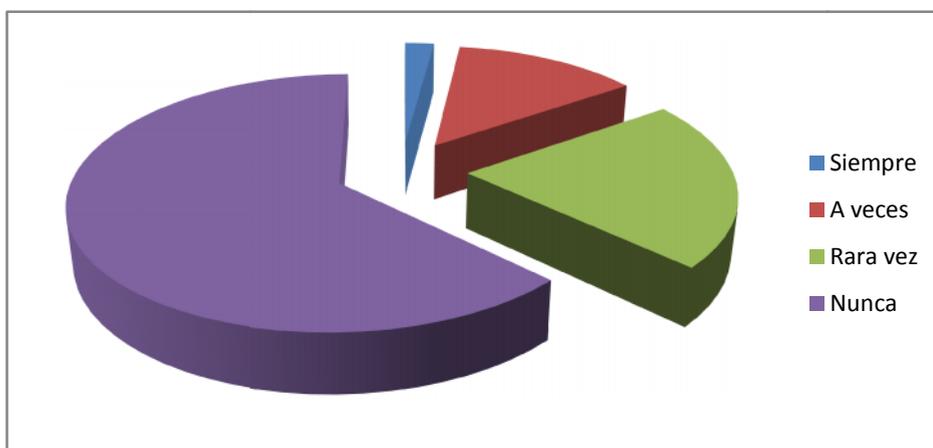
Análisis e interpretación

Un 96% que representa casi a todos los encuestados, afirma que a veces sus maestros/as de lengua extranjera les ayudan con la pronunciación; mientras el 6.9% señala que siempre y el 10.4% rara vez. Lo sorprendente es que el 15.4% de la muestra afirma que la pronunciación no es parte de su proceso de aprendizaje por parte del o la profesor/a.

5. ¿Con qué frecuencias su profesor realiza dinámicas u otras técnicas activas para iniciar una clase?

RESPUESTA	f	%
Siempre	6	2.10%
A veces	22	13.29%
Rara vez	34	21.68%
Nunca	62	62.93%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



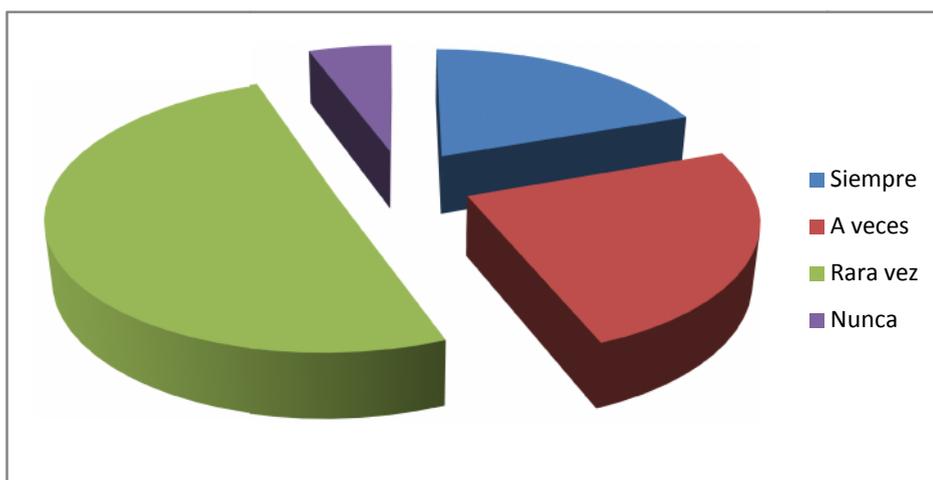
Análisis e interpretación

Las dinámicas no forman parte del proceso de enseñanza del idioma inglés para el 90% de los y las estudiantes encuestados. Solamente el 2.10% señala que sí hay dinámicas por parte del o la profesor/a de la asignatura. Para el 21.69% rara vez los y las docentes de Inglés hacen dinámicas y para el 13.29% lo hace a veces.

6. En la clase de inglés, ¿Cuál es la frecuencia con la que su profesor realiza prácticas de conversación?

RESPUESTA	f	%
Siempre	15	19.58%
A veces	23	24.47%
Rara vez	75	50.35%
Nunca	11	5.60%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



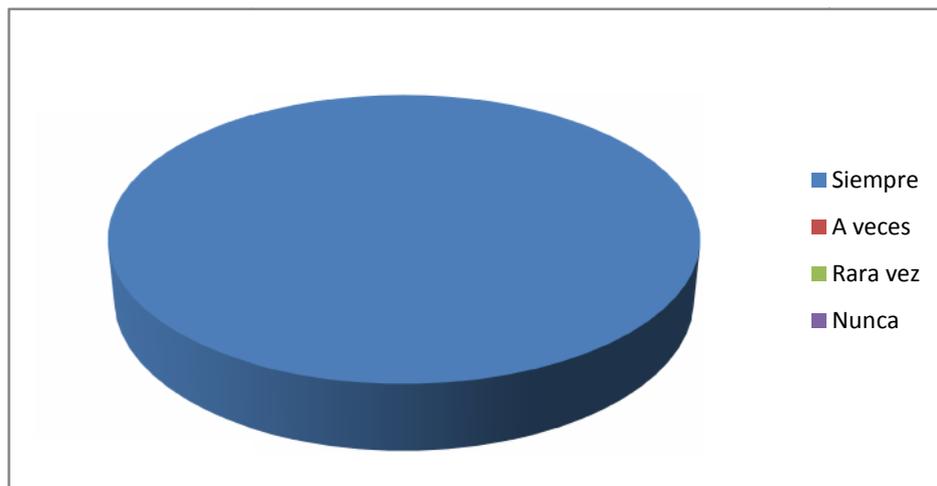
Análisis e interpretación

La frecuencia de la práctica oral para desarrollar la destreza comunicativa de hablar y escuchar en lengua extranjera es rara vez para el 50.35% de los y las encuestados/as, mientras a veces lo es para 35%. El 19.58% señala que siempre hay práctica de conversaciones en la clase de inglés y el 5.60% afirma que nunca.

7. Cuando Ud. encuentra frases o vocabulario desconocido, ¿le explica su profesor cómo usarlo?

RESPUESTA	f	%
Siempre	124	100%
A veces	0	0%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



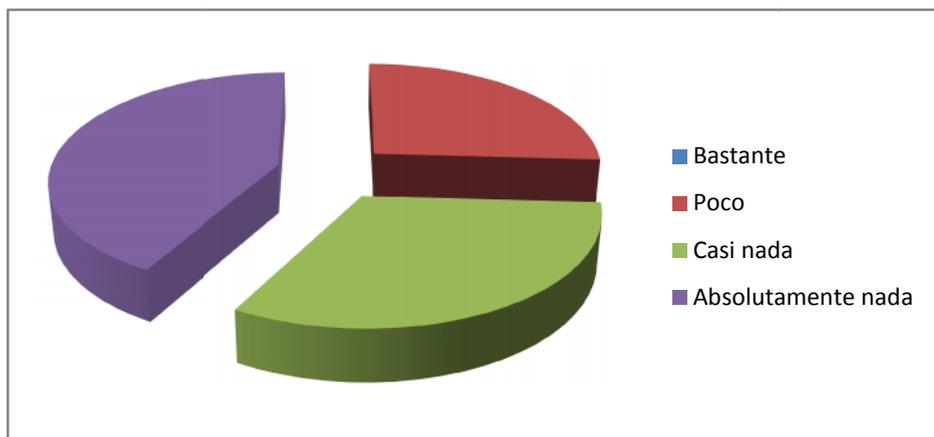
Análisis e interpretación

El 100% de los y las estudiantes señala que su profesor/a de Inglés sí explica siempre palabras., términos o frases (vocabulario) desconocidos.

8. ¿Cree usted que al terminar el bachillerato Ud. podrá hablar la lengua Inglesa?

RESPUESTA	f	%
Bastante	0	0%
Poco	28	25.87%
Casi nada	46	32.17%
Absolutamente nada	50	41.96%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



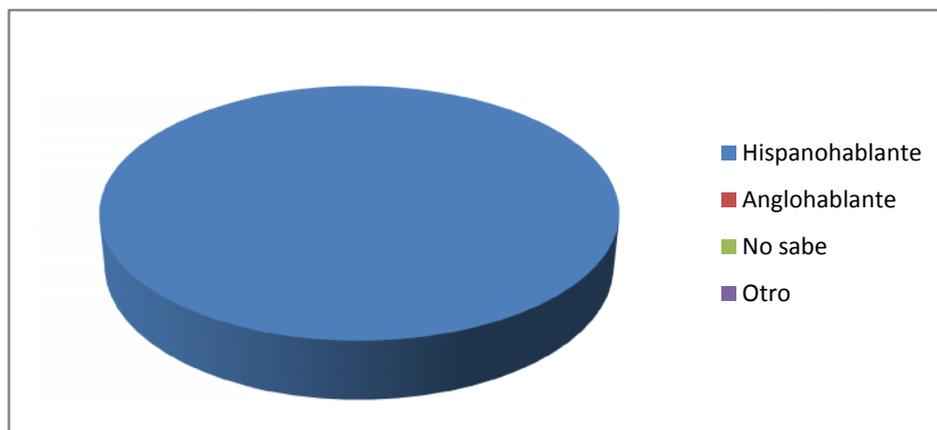
Análisis e interpretación

La mayoría de los y las estudiantes (41.96%) creen que al terminar su preparación secundaria no hablarán inglés. El 32.17% señala que casi no hablarán nada. El 25.87% lo hará poco y bastante no existe respuesta ninguna persona.

9. ¿El o la actual profesor/a que dicta clases de inglés de dónde proviene?

RESPUESTA	f	%
Hispanohablante	124	100%
Anglohablante	0	0%
No sabe	0	0%
Otro	0	0%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



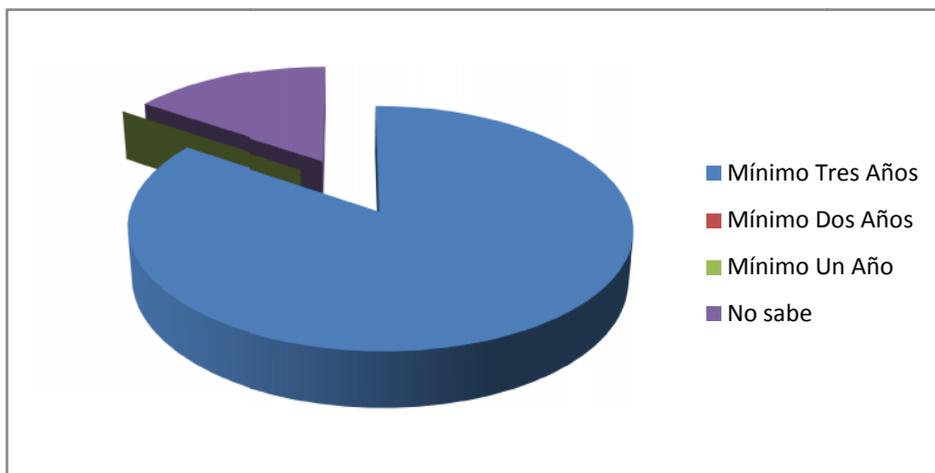
Análisis e interpretación

Los y las encuestados en el 100% manifiestan que sus maestros/maestras son hispanohablantes.

10. ¿Sabe Ud. si su actual maestro/a de Lengua Extranjera (Inglés) ha trabajado en esta Institución durante los últimos años?

RESPUESTA	f	%
Mínimo Tres Años	96	84.61%
Mínimo Dos Años	0	0%
Mínimo Un Año	0	0%
No sabe	28	15.39%
TOTAL	124	100%

Fuente: Encuesta aplicada



Análisis e interpretación

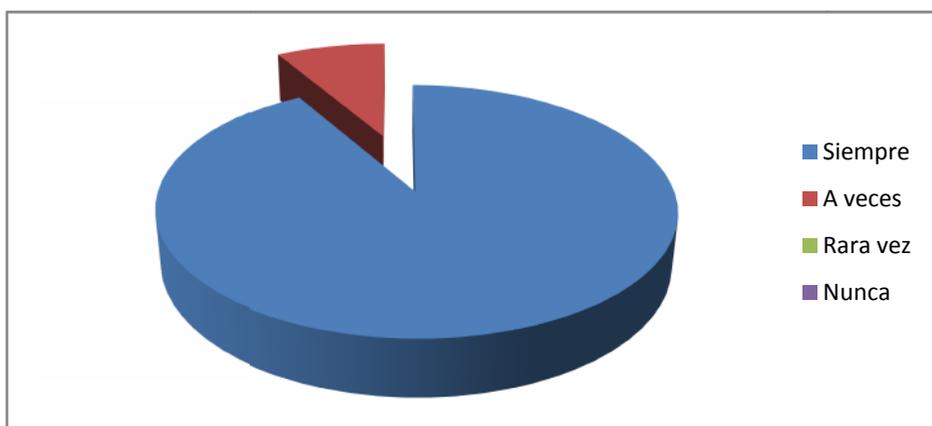
El 84.61% de los encuestados y encuestadas manifiestan saber que sus profesores/as actuales han estado en el plantel educativo por lo menos los tres últimos años. Solamente un 15.39% desconoce las cifras.

4.2. Encuesta dirigida a los docentes del área de inglés

1. ¿Cuál es la frecuencia con la que utiliza Ud. las técnicas que desarrollen la destreza de hablar?

RESPUESTA	f	%
Siempre	11	91.66%
A veces	1	8.34%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



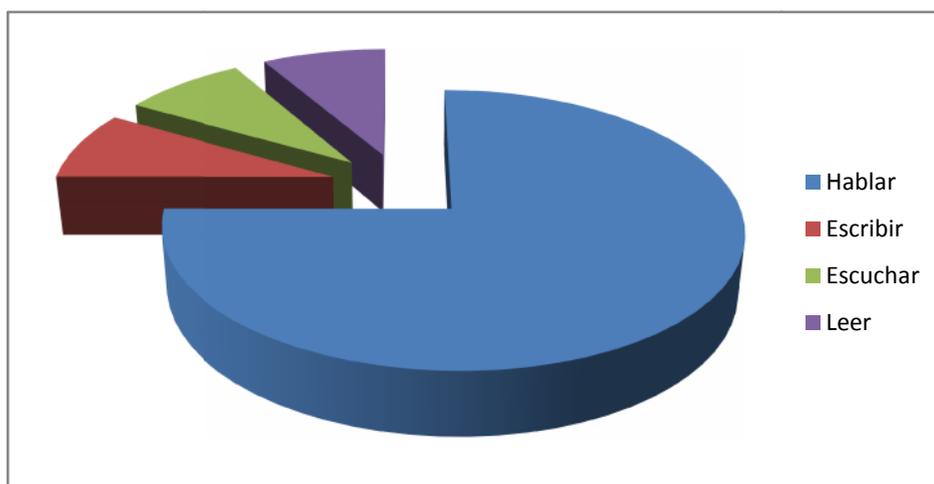
Análisis e interpretación

Los y las docentes encuestados señalan en un 91.66% que siempre aplican las técnicas para desarrollar en sus estudiantes la destreza de hablar. Apenas un 8.34% de ellos expresa que a veces lo hacen. Las opciones rara vez y nunca no existe pronunciamiento.

2. ¿Cuál de las destrezas resulta más difícil desarrollar a los y a las estudiantes?

RESPUESTA	f	%
Hablar	9	75.01%
Escribir	1	8.33%
Escuchar	1	8.33%
Leer	1	8.33%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



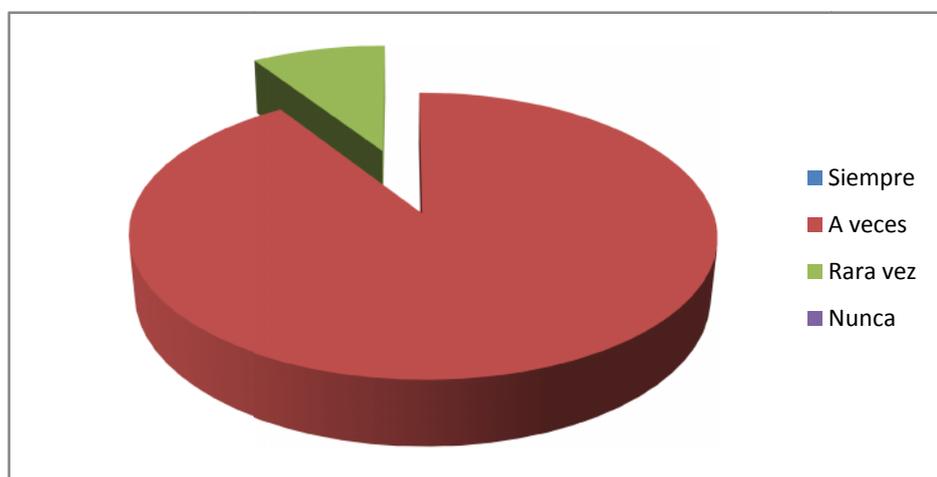
Análisis e interpretación

El parecer de los y las maestros del área de inglés es que la mayor dificultad que los y las estudiantes presentan al momento de evaluar las destrezas desarrolladas después de un proceso educativo es la de hablar. Las otras destrezas obtienen un 8.33%.

3. ¿Con qué frecuencia presentan los y las estudiantes problemas para comprender su explicación cuando las dice en inglés?

RESPUESTA	f	%
Siempre	0	0%
A veces	11	83.33%
Rara vez	1	8.33%
Nunca	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



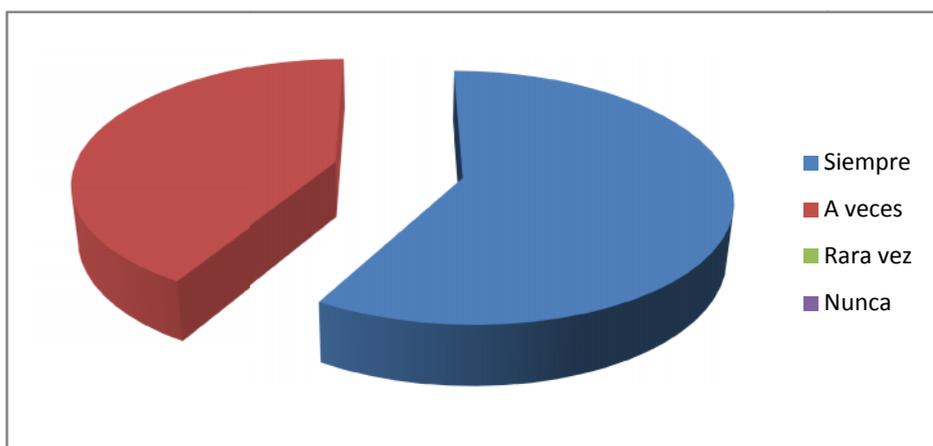
Análisis e interpretación

La mayoría de encuestados/as (83.33%) señala que sus estudiantes, al momento de las clases en sus distintos temas presentan a veces problemas de comprensión o entendimiento de la temática de la asignatura. Solo el 8.33% manifestó que rara vez no entienden los y las estudiantes las explicaciones del /la profesor/a.

4. ¿Cree Ud. que es necesario enseñar la pronunciación en sus diversos tiempos para desarrollar la destreza de hablar?

RESPUESTA	f	%
Siempre	7	58.34%
A veces	5	41.66%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



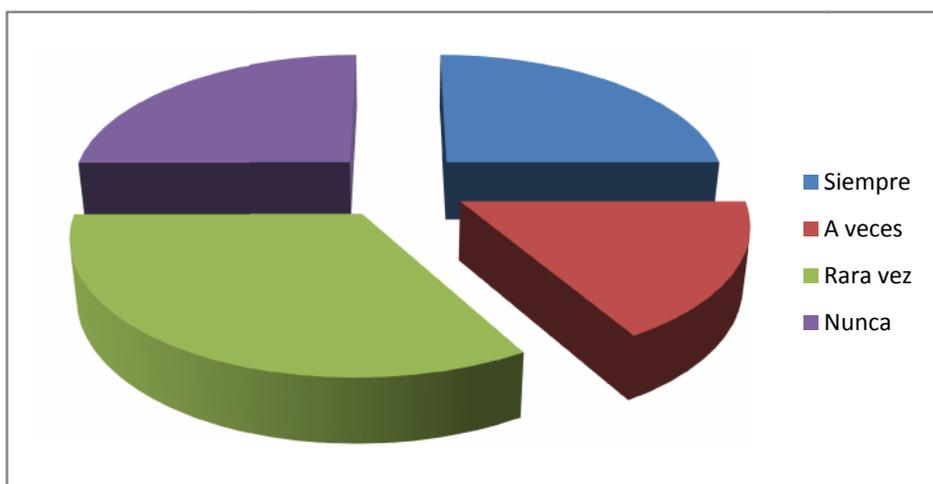
Análisis e interpretación

Siete (el 58.34%) de los doce (100%) docentes encuestados señalan que siempre es necesario enseñar la pronunciación en sus diversos tiempos; mientras que el 41.66% (o sea, 5 docentes) cree que a veces es necesario.

5. ¿Aplica Ud. dinámicas de motivación antes de iniciar un tema de estudio?

RESPUESTA	f	%
Siempre	3	25%
A veces	2	16.67%
Rara vez	4	33.33%
Nunca	3	25%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



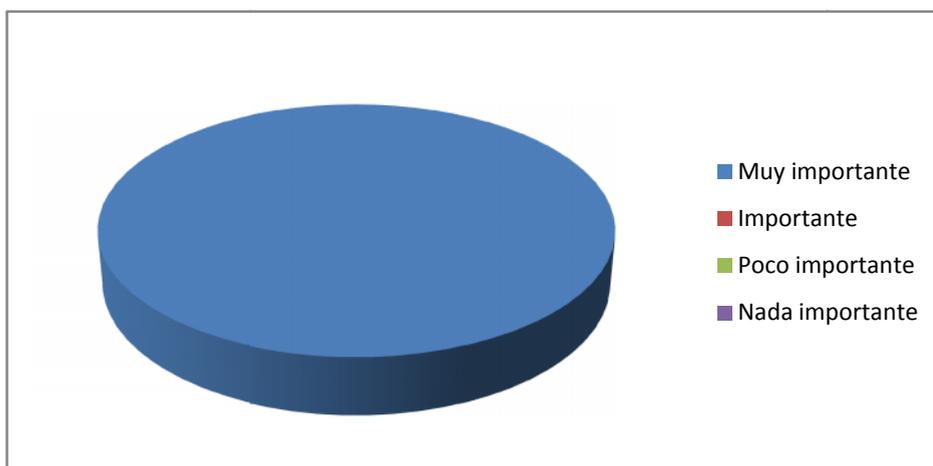
Análisis e interpretación

Los y las docentes en un 33.33% rara vez realizan dinámicas de motivación para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su asignatura (lengua extranjera-inglés). El 16.67% solamente lo hace a veces y un empate entre siempre y nunca del 25% señala los y las encuestados.

6. ¿Cuán importante es para Ud. que sus estudiantes hablen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés?

RESPUESTA	f	%
Muy importante	12	100%
Importante	0	0%
Poco importante	0	0%
Nada importante	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



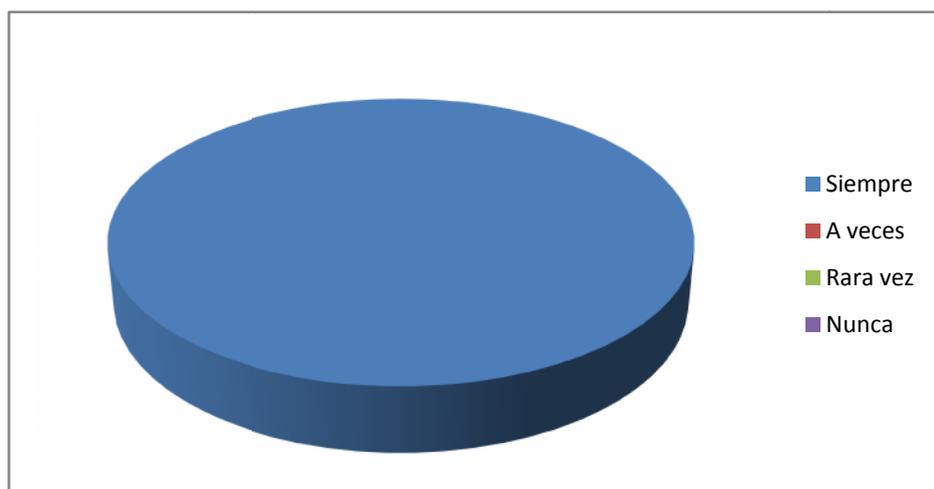
Análisis e interpretación

Todos (100%) de los y las encuestados/as señalan que es muy importante que los y las estudiantes hablen la lengua inglesa.

7. ¿Da Ud. una explicación clara sobre el uso de vocabulario o frases nuevas?

RESPUESTA	f	%
Siempre	12	100%
A veces	0	0%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



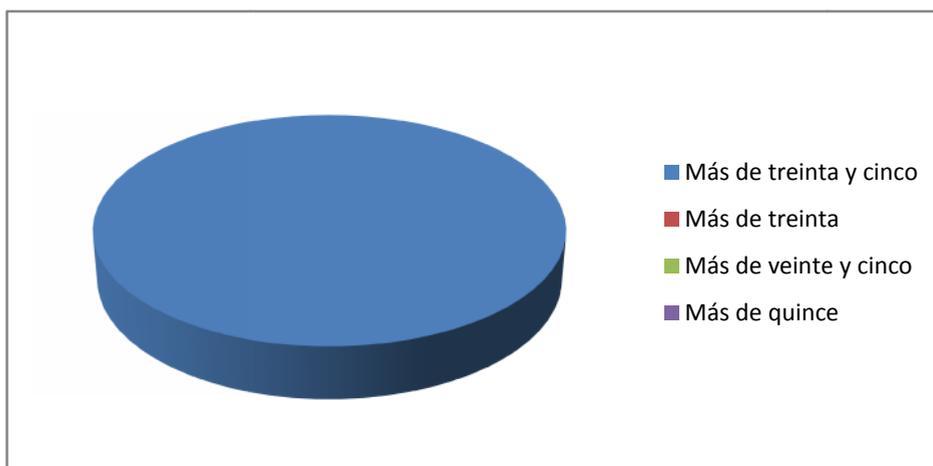
Análisis e interpretación

Los y las docentes expresan que siempre dan una explicación clara del vocabulario nuevo. Se desconoce el parámetro de claridad, la metodología y los recursos que emplean para el proceso particular de la preguntas.

8. ¿Cuántos estudiantes maneja usted en la clase de inglés?

RESPUESTA	f	%
Más de treinta y cinco	12	100%
Más de treinta	0	0%
Más de veinte y cinco	0	0%
Más de quince	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



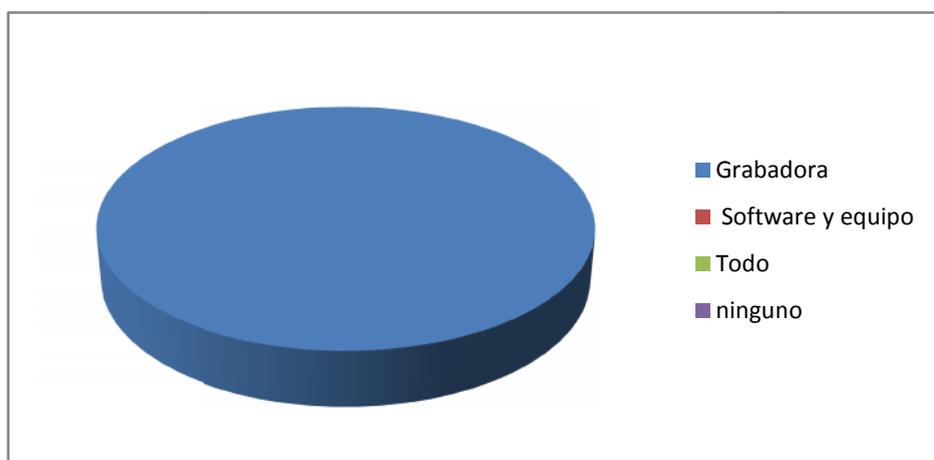
Análisis e interpretación

Los grupos de estudiantes que deben conducir los y las docentes de la asignatura de inglés sobrepasan las treinta y cinco personas, así lo señalan los y las doce maestros/as encuestados

9. ¿Cuenta con los siguientes recursos didácticos para el desarrollo de las clases de inglés?

RESPUESTA	f	%
Grabadora	12	100%
Software y equipo	0	0%
Todo	0	0%
ninguno	0	0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



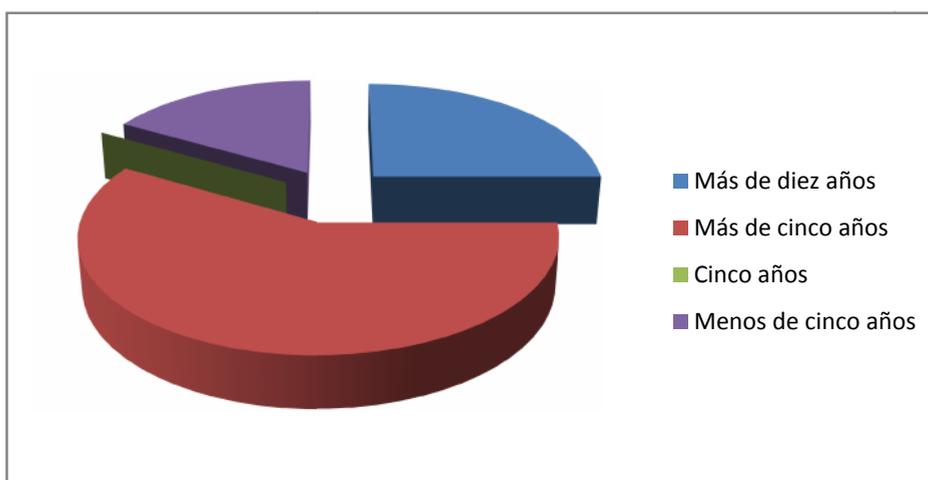
Análisis e interpretación

Los y las personas que fueron encuestadas en esta etapa (docentes⁹ señalan en su totalidad que tienen una grabadora como recurso didáctico principal de audio para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas de la asignatura de inglés. No existe en la Institución educativa material tecnológico ni programas para el desarrollo de la destreza comunicativa oral.

10. ¿Cuántos años trabaja en esta Institución como maestro/a de Lengua Extranjera-Inglés?

RESPUESTA	f	%
Más de diez años	3	25%
Más de cinco años	7	58.33%
Cinco años	0	0%
Menos de cinco años	2	16.67%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



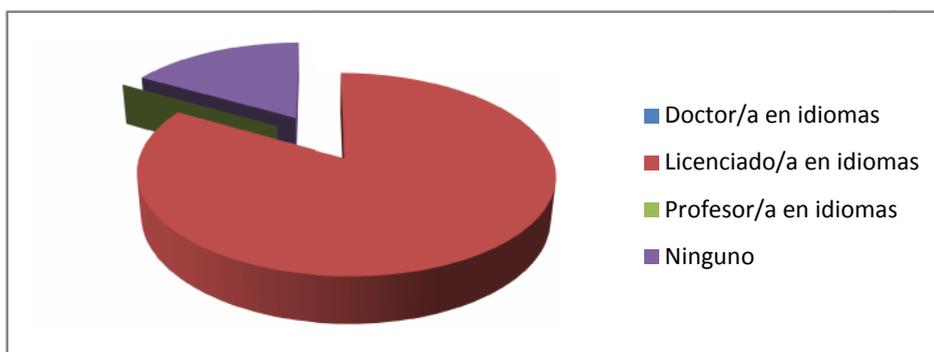
Análisis e interpretación

La mayoría de los y las docentes de la asignatura de Lengua Extranjera (Educación Básica) e Inglés (Bachillerato) tienen experiencia docente de cinco años arriba. EL 25% posee una trayectoria laboral de más de diez años de servicio; el 58.33% más de cinco años y apenas el 16.67% menos de cinco años en el plantel educativo. La pregunta no tiene relación a la experiencia laboral total de los y las maestros/as del área de inglés en otras instituciones educativas ni si tienen nombramiento fiscal o contrato.

11. ¿Qué título profesional posee que le acredite ejercer como profesor/a de la materia de Inglés?

RESPUESTA	f	%
Doctor/a en idiomas	0	0%
Licenciado/a en idiomas	10	83.33%
Profesor/a en idiomas	0	
Ninguno	2	16.67%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuesta aplicada



Análisis e interpretación

La mayoría de los/las profesores/as (83.33%) tienen título profesional de tercer nivel (licenciatura). Solamente el 16.67% no tiene un título profesional.

CAPITULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Una vez revisada la bibliografía científica, aplicada las encuestas a los grupos humanos respectivos, tabulados los datos correspondientes y comparados los objetivos planteados, se concluye lo siguiente:

- Los sujetos entrevistados señalan tener problemas con las destrezas orales. Un número considerable no entiende a sus interlocutores y más de la mitad de los encuestados no puede expresarse en inglés.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es repetitivo y mecánico, basado en el texto guía donde el/la profesor/a ejerce la mayor influencia sobre el grupo de estudiantes.
- Los y las estudiantes no reciben las lecciones de entrenamiento de la destreza oral debido a los escasos recursos didácticos, masificación de estudiantes y heterogeneidad de conocimiento que poseen los y las alumnos/as de la asignatura de inglés.
- Los docentes expresan que las dificultades en el aprendizaje del idioma inglés están en la adquisición y dominio de la destreza oral al no poder mantener conversaciones razonables en ese idioma por la dificultad que presenta su comprensión.
- No existe un sistema consensuado para la evaluación de la destreza oral. Las herramientas son los test, pruebas orales basadas en diálogos elementales u oraciones aisladas.
- Los textos de trabajo son ajenos al medio donde se desenvuelve el estudiante y es inexistente la producción inédita.

- No existe una clasificación de los y las estudiantes por niveles de conocimiento del idioma inglés. Todos y todas reciben el mismo programa de estudios sin considerar el nivel de preparación.
- Al culminar el bachillerato, los y las estudiantes no saben hablar la lengua inglesa.
- La falta de capacitación y perfeccionamiento docente por parte de los organismos estatales en las nuevas metodologías de enseñanza provoca desmotivación por parte de los y las estudiantes para aprehender el idioma inglés como su segunda lengua.
- La mayoría de los y las docentes poseen título profesional universitario de tercer nivel en la rama y son hispanohablantes.

5.2. Recomendaciones

Extraídas las conclusiones del presente trabajo, se sugiere lo siguiente:

- Implementar un sistema de evaluación que ayude a los y las estudiantes a desarrollar sus destrezas orales.
- Promover actividades institucionales como programas piloto a través de los cuales los y las alumnos/as puedan aplicar las destrezas comunicativas integradas. Esto los puede ayudar a reforzar las destrezas que manejan con más facilidad mientras desarrollan las más débiles.
- Adaptar los manuales o textos de estudio oficiales a la realidad de las instituciones educativas así como realizar pasantías públicas en parques, restaurantes, sitios turísticos con los y las estudiantes para

que éstos/as pierdan el miedo a hablar con personas que hablan esa lengua.

- Solicitar a la Dirección Provincial de Educación para que promueva cursos de capacitación docente permanentes en el desarrollo de las destrezas comunicativas con un seguimiento, control, evaluación y retroalimentación por parte del departamento encargado del idioma Inglés.
- Promover en las universidades la introducción de carrera de posgrado para profesionales titulados en idiomas.
- Reorganizar los horarios de clases en lo que se refiere a la asignatura de inglés para ubicar a los y las estudiantes, previa una evaluación técnica, al nivel correspondiente. Esto facilitará para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea homogéneo y se respete la inclinación del o la estudiante hacia la asignatura.
- Fomentar con la comunidad aledaña, asociaciones turísticas, cámaras de turismo, universidades y toda institución inmersa en la enseñanza de idiomas a realizar proyectos ciudadanos que permitan a los y las alumnos/as de los colegios practicar el inglés de manera vivencial.
- Plantear una propuesta de evaluación para desarrollar la destreza oral, como alternativa al problema identificado.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA ALTERNATIVA

6.1. Título de la Propuesta:

MANUAL DE UN SISTEMA PARA LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

6.2. Justificación e importancia

En un mundo cada vez más globalizado, la habilidad y la necesidad de comunicarse unos con otros se ha convertido en un factor fundamental y a veces hasta determinante del éxito tanto personal como profesional. Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera debe fundamentalmente estar dirigido al desarrollo de la interacción comunicativa (Williams y Burden, 1999) debido a que la interacción y la comunicación constituyen funciones esenciales de la lengua (Richards y Rodgers, 1998). La lengua será, entonces, concebida como una herramienta que facilite la interacción y la comunicación con hablantes de otros países.

Las necesidades comunicativas de las personas están orientadas principalmente por intereses académicos y profesionales, éstos tienen una alta incidencia en los aspectos que se desarrollarán en el aprendizaje de una lengua extranjera.

A los fines de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, existe una gran variedad de materiales instruccionales destinados a desarrollar las destrezas presentando el idioma en situaciones de la vida real, proporcionando ejercicios prácticos y extendiendo las funciones comunicativas al aula de clases.

Cuando se habla de materiales instruccionales es fundamental determinar sus contenidos, el contexto donde serán utilizados y a quiénes van dirigidos. Éstos forman parte indispensable del proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma o cualquier otra disciplina, mas no son el centro del proceso, se constituyen en el espiral a partir del cual emergen las actividades que promueven el aprendizaje.

Este enfoque considera los siguientes aspectos:

- La lengua como medio de comunicación, considerando las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir. Esto significa llevar a cabo la comprensión y expresión oral y escrita. La presente propuesta se enfoca en la destreza de hablar sin dejar de lado las otras que forman parte de un todo.
- La enseñanza centrada en el estudiante, respetando su individualidad y creando condiciones para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el cual el docente/mediador, además de enseñar, debe estimular al estudiante a ser responsable de la construcción de su propio aprendizaje
- La enseñanza significativa, que posibilita al estudiante para desarrollar el aprendizaje a partir de sus objetivos individuales;
- La clase, como medio de comunicación y punto de apoyo para el desempeño del estudiante, en concordancia con su potencialidad.

Estas posibilidades de expresión oral contribuirán a desarrollar sus habilidades comunicativas, concretamente sus destrezas conversacionales, reforzando gradualmente su autoestima y confianza comunicativa. Las habilidades adquiridas durante la interacción oral en el aula deben ser transferidas o aplicadas posteriormente a otras situaciones comunicativas.

Los beneficiarios de la propuesta son los y las alumnos/as de los terceros años de bachillerato y los docentes del área de inglés del plantel educativo donde se realizó la investigación al encontrar en este trabajo una fuente de consulta para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera objetiva, donde tanto el docente, como facilitador de la asignatura y propiciador de los aprendizajes, y los educandos como partícipes del desarrollo psicolingüístico y cognitivo, intercambiarán razonamientos complementarios para estructurar redes de comunicación que permita tomar decisiones para el avance y reajuste de la materia. Ambas partes, interrelacionadas con el conocimiento teórico y la práctica para el desarrollo de la destreza, son actores activos de los resultados que resultan del proceso.

También se verán beneficiadas la institución educativa al ofertar a la ciudadanía local y provincial de una educación de calidad así como los planteles educativos del sector que bien pueden adoptar el modelo de evaluación en sus establecimientos.

Finalmente, se beneficiará la comunidad en general al contar con egresados calificados para incorporarse al nuevo modelo sociocultural y

hacer frente a los requerimientos que demanda la sociedad globalizada del presente milenio.

Por las razones expuestas anteriormente, este trabajo reúne las condiciones necesarias para calificarse de factible, sin que genere costo financiero alguno su implementación, seguimiento, ajuste, control y metaevaluación. Además se fundamenta en la actual legislación educativa referente a la evaluación de los conocimientos y a los fines que persigue el sistema educativo nacional.

6.3. Fundamentación teórica

En un mundo cada vez más globalizado, la habilidad y la necesidad de comunicarse unos con otros se ha convertido en un factor fundamental y a veces hasta determinante del éxito tanto personal como profesional. Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera debe fundamentalmente estar dirigido al desarrollo de la interacción comunicativa (Williams y Burden, 2009) debido a que la interacción y la comunicación constituyen funciones esenciales de la lengua (Richards y Rodgers, 2008). La lengua debe ser entonces concebida como una herramienta que facilite la interacción y la comunicación con hablantes de otros países.

6.3.1. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge como resultado del estudio que una comisión de expertos designada por el Council of Europe llevó a cabo con el

propósito de mejorar la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa (Antonini y Fernández, 2006, p.7). El objetivo de este estudio fue determinar las necesidades lingüísticas de los europeos adultos para comunicarse efectivamente en una segunda lengua, asimismo se investigaron las necesidades de estos grupos en términos de las situaciones comunicativas en las que se verían involucrados al utilizar este segundo idioma. Los resultados permitieron determinar los componentes necesarios para obtener un nivel mínimo de habilidad comunicativa que permita al estudiante desenvolverse socialmente y comunicarse en la segunda lengua.

El enfoque comunicativo enfatiza lo funcional de la estructura del lenguaje al concebirla como un vehículo de realización de funciones comunicativas y al incluir tanto forma como función en los programas instruccionales de lenguas extranjeras. Su mayor contribución es haber cambiado el énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras de lo gramatical a lo funcional.

Al respecto, Johnson y Morrow (2008) señalan que el enfoque comunicativo promueve la integración de destrezas más que su separación y da importancia tanto a la competencia comunicativa como a la competencia lingüística. (p. 16)

Las características más relevantes del enfoque comunicativo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Es un enfoque centrado en el estudiante

- El docente es un facilitador del aprendizaje y no el líder del proceso de instrucción.
- Busca desarrollar la competencia comunicativa del estudiante.
- Insiste en el uso del lenguaje auténtico.
- Da mayor importancia al contenido del mensaje que a la forma en la que éste se expresa, es decir enfatiza el qué y no el cómo.
- Da libertad al docente para utilizar lenguaje oral o escrito que esté por encima del nivel lingüístico del estudiante.
- Los contenidos programáticos son presentados en forma cíclica.
- Es más flexible en cuanto al uso de la lengua materna.
- Los hablantes demuestran su competencia comunicativa no solo al hablar y escuchar sino al leer y escribir.

Uno de sus principios teóricos más interesantes sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera nace o se desenvuelve primordialmente mediante la interacción comunicativa. En este sentido, el enfoque comunicativo presenta una nueva dimensión en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre sus contribuciones es necesario mencionar la incorporación del aspecto social como un componente fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual representa un aporte significativo a este campo de conocimiento.

6.3.2. La destreza oral e interacción comunicativa

Se conocen las cuatro destrezas básicas de la lengua a saber: oír, hablar, leer y escribir, las cuales se relacionan entre sí a través de dos siguientes parámetros:

- El modo de comunicación: oral o escrito
- La dirección de la comunicación: receptor o emisor del mensaje.

Hablar es una destreza productiva en el modo oral, ésta como las demás destrezas involucran una serie de factores asociados que implican su complejidad. La destreza oral de la lengua constituye la forma básica de interacción lingüística (Levinson, 2009), la cual se desarrolla normalmente de forma espontánea, imprevisible, contextualizada e informal. Se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros hablantes mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. El aprender una lengua supone entonces aprender a comunicarse.

El proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje se encamina fundamentalmente hacia el desarrollo de la comunicación oral, es decir, se favorece el establecimiento de una comunicación recíproca entre estudiantes y docentes quienes, a decir de Lynch, “han de comprometerse, contribuyendo activamente” (Lynch, 2006).

En este sentido, la competencia comunicativa en una lengua extranjera se adquiere gradualmente a través del desarrollo de la interacción lingüística entre los estudiantes quienes participan en actividades de comunicación funcional, aprendiendo a relacionarse verbalmente. Estas tareas de interacción comunicativa proporcionan a los participantes diversas

oportunidades reales de negociación e intercambio lingüístico (Larsen-Freeman, 2010).

Por otro lado, Hedge (2010) argumenta que una de las premisas de la metodología de la enseñanza comunicativa establece la necesidad de desarrollar la habilidad oral del estudiante para participar eficazmente en cualquier acto conversacional.

En un seminario realizado por la Universidad Andina Simón Bolívar de la ciudad de Quito en el año 2006 se afirmó que la enseñanza y el aprendizaje de la destreza oral ocurren bajo la perspectiva del enfoque comunicativo desplegado en dos maneras:

1. Por una parte, la utilización de noción-función destinada a ampliar la enseñanza de la gramática con el propósito de incluir en la enseñanza nociones interactivas teniendo en cuenta los factores de formalidad y funcionalidad, tales como hacer peticiones, disculparse, hacer invitaciones y presentarse.
2. Por otra parte, un enfoque centrado en que el aprendiz enfatiza el protagonismo del mismo con la intención de aprender la lengua en situaciones reales dando preponderancia al deseo de comunicar y al trabajo que involucra expresarse.

De esta manera, una gran cantidad de integrantes pueden participar en la misma interacción teniendo los mismos derechos al hablar, o en ciertos casos asumiendo diferentes roles tales como: doctor- paciente, estudiante-alumno, adulto-niño, padre-hijo, examinador- examinado, etc.

Existe un conjunto de actividades comunicativas que contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera tales como: conversaciones libres, diálogos en parejas, role plays y trabajos en grupos, todas éstas tendientes a respaldar la comunicación oral. Tales actividades están centradas en la fluidez, la habilidad para abrir-cerrar conversaciones, presentar y desarrollar tópicos, tomar turnos, usar estrategias comunicativas, comprender y usar una cantidad ilimitada de expresiones idiomáticas inherentes a la lengua objeto de estudio.

Esto conduce a señalar que la interacción lingüística se estructura, de tal manera, que en el aprendizaje surja la necesidad de comunicarse y que ésta encuentre respuesta y se vea reflejada en las actividades que se realizan en el aula de clases. Aunado a esta estructuración, hay que tomar en cuenta los factores asociados que influyen en la situación comunicativa de aula entre los cuales tenemos la motivación, la estimulación, la colaboración (Dudley Evans y St. John 2008).

Todos los que están involucrados de una u otra forma en la enseñanza para tratar de favorecer el aprendizaje, saben que para que haya

aprendizaje se requiere de la motivación y de la activa participación al aprender cómo ser pensante y procesador de información, considerando al estudiante como elemento fundamental del proceso.

La evaluación es un proceso que implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la actuación de los alumnos. En el primer momento, se reúne la información; y en un segundo momento se trabaja para el análisis y la interpretación de los datos para formular, en un tercer momento posterior, juicios de valor. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes a mitad de año es muy importante puesto que los resultados que se puede obtener servirán para orientar la enseñanza del segundo período del año lectivo, conforme a lo que está propuesto que los alumnos/as aprendan.

Es importante tener claro qué se desea evaluar para luego poder diseñar los instrumentos que mejor permitan conocer lo que se quiere saber.

Si el instrumento para evaluar consiste en una prueba escrita, ésta podrá tener igual grado de dificultad para todos los y las alumnos/as del mismo grupo. El o la docente también podrá elaborar dos o más pruebas con diversos grados de dificultad para administrar a diferentes alumno/as dentro del mismo grupo.

Es importante indicar que no es lo mismo evaluar actitudes, conocimientos o procedimientos; así como también son diferentes los procesos que los alumnos/as tienen que poner en juego para resolver cada

consigna que seles presente (en el caso de una prueba escrita). Es decir que, para cada contenido disciplinar, se puede evaluar diferentes procesos cognitivos.

De esta forma se planifican instancias a partir de las cuales hay que reunir todas las evidencias posibles que den cuenta de los logros de los alumnos/as en relación con los contenidos trabajados; información que luego se tendrá que interpretar lo más objetivamente posible.

Al pensar en los conocimientos, es importante distinguir si se está evaluando conceptos o hechos porque estos no se aprenden ni se evalúan de la misma manera.

Si la intención del docente es evaluar conceptos, es deseable tener presente algunas consideraciones a la hora de diseñar los instrumentos:

- Evitar preguntas y tareas que ofrezcan respuestas reproductivas o en las que la respuesta correcta esté literalmente incluida en los materiales y actividades planteadas.
- Proponer situaciones nuevas, para cuya resolución los alumnos deban generalizar sus conocimientos. Para ello, el docente habrá tenido en cuenta que las actividades de enseñanza se hayan basado en contextos diversos y hayan requerido también de cierta generalización.
- Valorar las ideas personales o la elaboración de los alumnos.
- Utilizar técnicas indirectas que hagan inútil la repetición literal.

- Acostumbrar a los alumnos a animarse a utilizar su conocimiento para resolver enigmas, problemas y dudas.

En relación con los procedimientos, lo que se evalúa es un doble aprendizaje:

- Referido al procedimiento en sí mismo: indagar si el alumno sabe qué acciones lo componen, en qué orden deben sucederse, bajo qué condiciones, etcétera.
- Referido al uso del procedimiento: verificar si el alumno usa y aplica este procedimiento en las situaciones nuevas.

Aprender un procedimiento supone no sólo asimilar el enunciado de la regla que lo expresa, sino también ponerlo en práctica. Lo más conveniente es comprobar una realización del o la estudiante. Entonces, las consignas de la prueba tendrán que solicitarle que demuestre que conoce la información, que sabe usarla y que sabe aplicarla.

Muchas veces sucede que en la escuela y particularmente en el aula se repiten situaciones que se reproducen de manera inconsciente y sobre las que sería importante reflexionar con el equipo docente y directivo:

- ¿Se puede evaluar sin calificar?
- ¿Calificamos o descalificamos?
- ¿De qué manera elaborar consignas que permitan evaluar datos, conceptos, procedimientos, actitudes?

- ¿De qué manera plantear el proceso de evaluación a los alumnos para que las instancias diseñadas resulten significativas individualmente y para el grupo en su totalidad?

Considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones a saber:

- a. No existe una única forma de evaluar ya que ésta dependerá la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.
- b. La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del sistema educativo.

Fernández Sierra observa así, que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de alumnos y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

¿Qué significado tienen estos aspectos de cara a la evaluación? En primer lugar, que la distinción de fonemas o sonidos, por muy importantes que sea, no implica en sí misma la comprensión de mensajes verbales. En muchas ocasiones, el receptor debe ayudarse del contexto para distinguir pares de sonidos y poder interpretar lo que oye. Segundo, que los mensajes orales improvisados son más adecuados e inteligibles que las lecturas en voz alta. Los textos escritos omiten generalmente la mayoría de los elementos redundantes y ofrecen una información a más alto nivel.

6.3.3. Materiales Instruccionales

En palabras de Hutchinson y Waters (2007), los materiales instruccionales proporcionan estímulos para el aprendizaje, es decir, no enseñan, sino motivan a los estudiantes a aprender. Éstos deben incluir cualquier elemento que facilite el aprendizaje de un idioma, pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos, kinestésicos y ser presentados en diferentes formatos impresos, cassettes, CD-ROM, DVD o Internet (Tomlinson, 2010, pp.66, 67).

Griffiths (2005, pp.50, 51), señala que “los materiales instruccionales deben estar actualizados y adecuados a la realidad socio- cultural de los estudiantes, deben despertar interés y confianza para evitar inhibiciones o ansiedades hacia el aprendizaje del idioma”. Lo expuesto permite afirmar que la utilización de todos estos recursos puede incidir significativamente en el desarrollo de la destreza oral de los y las estudiantes.

En la actualidad, existe una variedad de materiales instruccionales para la enseñanza del idioma Inglés entre los cuales el docente tiene la tarea de seleccionar el más apropiado a los objetivos que persigue el curso. Esta escogencia de materiales debe basarse en las destrezas a desarrollar y el análisis de necesidades. Al respecto, Robinson (2010) puntualiza “que no existe ningún texto que sea perfecto y consideraciones prácticas tales como los méritos pedagógicos deben preponderar sobre los costos”. (p.127) Se

debe considerar la efectividad de un material instruccional a partir de la evaluación del mismo; este criterio ayudará al profesor a determinar si el material seleccionado cumplirá con los objetivos a ser desarrollados en el curso.

A los fines de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, existe una gran variedad de materiales instruccionales destinados a desarrollar las cuatro destrezas (oír, hablar, leer y escribir) presentando el idioma en situaciones de la vida real, proporcionando ejercicios prácticos y extendiendo las funciones comunicativas al aula de clases.

Cuando se habla de materiales instruccionales es fundamental determinar sus contenidos, el contexto donde serán utilizados y a quiénes van dirigidos. Éstos forman parte indispensable del proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma o cualquier otra disciplina, mas no son el centro del proceso son el espiral a partir del cual emergen las actividades que promueven el aprendizaje.

Los avances en la enseñanza de la lengua inglesa han enfatizado la necesidad y el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma. Tomando en consideración este enfoque, los materiales instruccionales deben estar diseñados de acuerdo a los requerimientos de las últimas tendencias de la enseñanza.

Varios autores tales como Hutchinson y Waters (2007), Jordan (2005), Nunan (2008) coinciden en que los profesores comprometidos en proporcionar actividades comunicativas prácticas deberán buscar materiales instruccionales que introduzcan diferentes tipos de ejercicios para permitir una efectiva interacción de los participantes tanto con el profesor como en situaciones simuladas.

En este sentido, Tomlinson (2010) indica que no existe un material ideal para dictar una clase y por lo tanto un profesor que quiera ser efectivo en su aula de clases debe ser capaz de evaluar y adaptar materiales que permitan asegurar una efectiva interacción entre los aprendices y los materiales a ser usados, es decir “cada profesor debe ser un productor de materiales instruccionales” (p.67).

Los cambios acelerados de la tecnología y las comunicaciones aunados a las exigencias y competitividad de la sociedad del conocimiento, conllevan a utilizar textos y actividades que contribuyan a robustecer el desarrollo de las destrezas del idioma de los estudiantes con la finalidad de convertirlos en hablantes efectivos de la lengua extranjera aprendida.

6.3.4. La evaluación de la destreza oral

En la práctica, la evaluación sigue obedeciendo a modelos añejos y poco cuestionados. Han transcurridos más de una década desde que la Reforma a la Educación (2006) se ha instalado en nuestra sociedad y el panorama en cuanto a evaluación de los aprendizajes sigue aún sustentado en antiguos modelos, siendo la calificación la única forma utilizada para evaluar objetivamente los aprendizajes. A lo anterior debe agregarse que tradicionalmente se ha dado a la evaluación utilizaciones que distan mucho de ser las que le competen. Miguel A. Santos G enumera 22 patologías de la evaluación, refiriéndose a los usos más habituales que se dan a la evaluación. Aunque todas ellas son fácilmente identificables, es el quehacer diario las que han contribuido a la generación de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

Evaluar la habilidad para hablar es quizá el aspecto más importante de los *tests*. Sin embargo, se encuentra relegado por las dificultades que los profesores encuentran a la hora de evaluar el proceso. Las cuestiones sobre criterios y qué peso específico darle a cada uno de ellos son temas de discusión candente entre didactas y profesores. Una persona puede, por ejemplo, pronunciar correctamente todos los sonidos de una lengua y no saber comunicar sus ideas de una manera apropiada y efectiva. Por otra parte, una persona puede cometer numerosos errores fonético-fonológicos (y hasta sintácticos, si se quiere) y expresarse con facilidad. Aún más, el éxito en la comunicación oral depende a menudo tanto del receptor como del emisor.

En muchos *tests* de producción oral no es posible o deseable separar la comprensión auditiva de la expresión hablada. Evidentemente en una

situación comunicativa las dos destrezas son interdependientes. Es imposible mantener una conversación medianamente inteligible sin entender ni hacerse entender. Por esta razón, sin embargo, el análisis de lo que se evalúa resulta muy difícil. El examinador de un *test* de producción oral trabaja bajo una gran presión. A pesar de que se pueden grabar partes del mismo, la cinta magnetofónica no es del todo útil para el proceso evaluador ya que no puede repetir el contexto completo de la situación.

Otra dificultad proviene de la administración del *test*. Frecuentemente es imposible evaluar gran cantidad de alumnos por el tiempo que se dispone y la necesidad de hacerlo individualmente o en pequeños grupos. Quizá la mejor solución provenga de la inclusión del *test* oral en las clases normales, evaluando la actuación de los alumnos en las mismas.

En este contexto Santos menciona que solo se evalúa al alumno. Más aún, si los resultados son negativos, se le considera el único responsable. Bajo esta misma condición, el profesor utiliza la evaluación como una forma de controlar la disciplina o los hábitos de estudios de los alumnos. Por ejemplo, cuando se asignan altas calificaciones como premios o bajas calificaciones como castigo. En este mismo sentido, el proceso de evaluación de los aprendizajes pierde su horizonte de contribuir a la mejora, pasando por alto la etapa de la reflexión en torno a la pertinencia de los programas, a las estrategias de enseñanza o al análisis de las interrelaciones.

Se evalúa principalmente la vertiente negativa. Muchas veces la evaluación se utiliza para corregir, haciendo hincapié en los errores de los alumnos. Incluso las malas prácticas evaluativas pueden llevar a los alumnos a sentirse atemorizados frente a una evaluación o frente a un evaluador.

Se evalúa cuantitativamente, dando la apariencia de rigor y de objetividad, dos características que son solicitadas frecuentemente, en especial cuando la evaluación no deja contentos a los evaluados.

Se evalúa competitivamente. En este sentido la evaluación puede ser utilizada como una forma de estigmatizar a los alumnos, clasificándolos como buenos o malos estudiantes.

Se evalúa estereotipadamente. Esto permite a los alumnos saber a qué atenerse. Es decir, los alumnos pueden saber de antemano cómo estudiar para una prueba y en algunos casos, sentirse frustrados antes de enfrentar el examen.

Todos estos estereotipos son parte de una cultura evaluativa que se ha instalado en nuestra sociedad y que atañe no sólo a la postura de los profesores/as y alumnos/as sino que además a los directivos, a los padres y apoderados/as y a diferentes estamentos sociales, ya sea de orden académico como económico o productivo, debido, en gran parte a las demandas que la sociedad hace de la educación.

La enseñanza de una lengua extranjera promueve numerosas oportunidades de interacción comunicativa en el aula. El profesor será el encargado de crear situaciones de interacción social en la clase de lengua extranjera, partiendo de las condiciones contextuales ya dadas o realidad misma del aula, o bien recurriendo a la técnica de la simulación con el fin de superar, en cierta medida, las limitaciones o carencias del aula (Littlewood, 2009).

Por otro lado, el profesor/a deberá asumir el papel de facilitador del conocimiento, así como de mediador y supervisor del proceso de construcción del conocimiento. Su intervención capacitará al estudiante a interaccionar comunicativamente (Montijano, 2010) de esta manera dejarán de ser meros receptores pasivos de información y convertirse en verdaderos agentes o protagonistas activos de su aprendizaje. Para que esto se logre, se necesitará promover el desarrollo de las habilidades interaccionales de los estudiantes la competencia comunicativa interactiva (Tikunoff, 2005), así como impulsar sus habilidades conversacionales.

Con relación a los materiales instruccionales seleccionados para esta investigación, se puede determinar que contribuyen al desarrollo de la habilidad oral ya que cada una de las lecciones presenta actividades tales como role-plays, trabajo en parejas, simulaciones y ejercicios de pronunciación, además de contextualizar las situaciones, estos materiales instruccionales dan la oportunidad al estudiante de utilizar el Inglés para

expresarse, ser espontáneo y creativo en una situación comunicativa. Como lo señalan Dudley-Evans y St John, (2008), los materiales instruccionales tienen un rol fundamental en la exposición del estudiante al idioma, que deben reflejar el idioma real que será utilizado por éstos en un contexto determinado.

En el logro de esta tarea, es también primordial identificar los elementos que puedan influir en el desarrollo de la destreza oral como son: la motivación, el nivel de conocimiento, las actitudes hacia el aprendizaje, los aspectos lingüísticos y las actividades, entre otros.

Las necesidades comunicativas de las personas están orientadas principalmente por intereses académicos y profesionales, éstos tienen una alta incidencia en los aspectos que se desarrollarán en el aprendizaje de una lengua extranjera.

6.4. OBJETIVOS

6.4.1. General

Implementar un manual con un sistema de evaluación de la destreza oral del idioma inglés mediante el uso de materiales instruccionales para que los y las estudiantes hablen con fluidez.

6.4.2. Específicos

- Definir a los materiales instruccionales dentro del proceso de evaluación que sirva de apoyo al desarrollo de la destreza oral en el idioma inglés.
- Seleccionar los contenidos de la propuesta para elaborar los materiales instruccionales para la enseñanza del idioma inglés.
- Determinar el proceso de evaluación en el desarrollo de clase para conocer el nivel de fluidez de la destreza oral en lengua inglesa.

6.5. Ubicación sectorial y física

La propuesta está dirigida a los y las docentes de la asignatura de inglés del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo” del cantón Otavalo, provincia de Imbabura y va encaminada a mejorar la competencia oral de los y las estudiantes de los terceros años de bachillerato.

6.6. Desarrollo de la Propuesta

La propuesta presenta un Sistema de Evaluación de la Comunicación Oral del idioma inglés como apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y complementa la información del texto de estudio.

Se analiza el uso de materiales instruccionales utilizados en la asignatura Inglés en el desarrollo de la destreza oral de los estudiantes de los Terceros Años de Bachillerato, que, para el caso de la presente investigación, corresponde al Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”. Se elaboró un diseño en el que se complementan las metodologías cualitativa y cuantitativa con la finalidad de contrastar los hallazgos obtenidos. Se aplica una prueba pre-test. Un test de avance y una de post- test de competencia oral para evaluar el desempeño de los y las estudiantes.

Con la implementación del sistema de evaluación se pretende comprobar que:

- a) Los materiales contribuyan al desarrollo de la habilidad oral y las lecciones incorporen diferentes tipos de actividades las cuales dan la oportunidad de utilizar el Inglés en discusiones e interactuar en forma oral;
- b) Las actividades permitan adquirir más confianza en el idioma y desenvolverse con mayor naturalidad;
- c) El docente asuma el papel de facilitador del conocimiento, de mediador y supervisor del proceso de enseñanza del idioma.

La metodología de este curso está enmarcada en el uso práctico del idioma a través de conversaciones que se desarrollan en situaciones lo más reales posibles que faciliten, en primer lugar, el proceso de mejoramiento de las habilidades de producción oral. En segundo lugar, debe facilitarse el incremento del vocabulario, así como el uso de expresiones idiomáticas propias de la lengua inglesa. Además, podrán realizarse lecturas sobre temas de interés para luego hacer comentarios y exposiciones sobre ellos.

Deberá utilizarse una metodología ecléctica que integre aquellos métodos y técnicas que sirven para la enseñanza del inglés como un segundo idioma, y así facilitar su adquisición. Será necesaria la participación activa del estudiante, así como la creatividad del maestro/a para desarrollar cada una de las funciones en diferentes formas y situaciones. El profesor o profesora puede proponer otras funciones que vayan de acuerdo a su realidad educativa, sin perder el objetivo principal de la asignatura.

Para la evaluación del aprendizaje durante el desarrollo de la asignatura, debe tomarse en cuenta que el alumno/a ya tiene un nivel elemental del idioma, que su desempeño en el curso está dirigido al mejoramiento de habilidades. Por lo tanto, su expresión oral deberá ser mucho mejor, para entender a hablantes nativos. Para ello es necesario que el o la estudiante tenga contacto directo con éstos en forma frecuente, si el profesor/a no fuera nativo/a. Esto puede hacerse a través de video conferencias u otro tipo de actividades en donde se invite a dichos hablantes nativos. Además, deberá evaluar el avance en el desarrollo del vocabulario y en el uso de expresiones idiomáticas nuevas.

Una forma de desarrollar la comprensión auditiva es la provisión de un material de práctica cuidadosamente seleccionado. Aunque las destrezas audio-orales aparecen juntas en el acto de habla, suele ser conveniente separarlas en el momento de evaluar.

Para la comprensión auditiva es necesario tener muy en cuenta las diferencias entre la lengua oral y la escrita. Por ejemplo, la oral es más compleja, debido a la gran cantidad de redundancias que contiene.

Consecuentemente, los textos que se utilicen en los *test*shan de parecerse lo más posible a un intercambio oral normal. La longitud de los segmentos de habla deberán estar limitados durante su emisión y los mayores segmentos habrán de contener el grueso de la información para no agotar la memoria auditiva. Se considera que los segmentos de 20 sílabas tienen el tamaño adecuado para que el candidato los pueda descifrar. Las pausas al final de cada segmento deberán ser alargadas para compensar la falta de elementos redundantes.

Aunque a veces no resulta posible, en los *tests*de comprensión auditiva el receptor debe poder ver al emisor. Por mucha calidad que tenga el *cassette* o *CD*, las unidades suprasegmentales y gestuales siempre ayudarán al candidato en la justa medida.

En el proceso de evaluación se realiza una programación de actividades múltiples: Role plays, simulaciones y discusiones grupales. Las actividades orales consisten en una variedad de ejercicios, tales como desempeño de roles, discusiones orales, diálogos en parejas y simulaciones que están contemplados en los materiales para el curso.

Durante las dos primeras semanas, se aplica una prueba pre-test de competencia oral a fin de determinar su conocimiento del idioma Inglés.

Posteriormente, se trabaja con los contenidos de los materiales seleccionados para el curso y las actividades correspondientes. Estas actividades son monitoreadas y reseñadas por el o la profesor/a responsable.

Las observaciones se anotan en la guía de observación que cada profesor lleva de cada clase.

En la semana décima segunda de la programación, se realiza una prueba post- test de competencia oral, para evaluar el desempeño de los estudiantes sobre la base de los materiales. La prueba consiste en una entrevista oral individual con cada uno de los estudiantes realizada por los docentes. Estas evaluaciones son diseñadas por el equipo de investigadores del proyecto, tomando en cuenta las sugerencias del Libro del Docente para la primera fase, pero en lo posterior es responsabilidad del docente de la asignatura quien debe diseñar las evaluaciones.

La aplicación de este sistema de evaluación permite a los y las estudiantes participar con mayor intensidad y entusiasmo en las actividades comunicativas programadas para el curso. Éstos/as, como hablantes de lengua extranjera, muestran sus aspiraciones y la necesidad de practicar la comunicación oral teniendo como norte expresarse con una relativa libertad y naturalidad en cada circunstancia o situación comunicativa, liberar su imaginación, indagar las diferentes posibilidades expresivas, recurrir a los distintos recursos lingüísticos disponibles, impulsando así el potencial de su creatividad lingüística y espontaneidad comunicativa.

Otro rasgo en las interacciones fue la habilidad de improvisar, lo que implicaba una serie de riesgos lingüísticos en su intento por aproximarse a una comunicación cada vez más natural y fluida.

Por su parte, los y las docentes pueden observar que los y las estudiantes relacionan sus prácticas comunicativas en el aula con su futuro perfil profesional y cuán importante es el conocimiento y manejo de una lengua extranjera. Si bien, el o la docente es quien establece sus propias normas y procedimientos de trabajo en el aula, sus percepciones con respecto a la motivación del grupo deben guiar sus decisiones con respecto a la dinámica de la interacción en el aula.

Sin duda, las sesiones de conversación desarrolladas en el aula permiten la práctica de diversas funciones comunicativas partiendo de un contexto dado, proporcionando a los y las estudiantes diversas oportunidades reales de interacción comunicativa en las que se experimentan el uso lingüístico, estimulándose, por consiguiente, el desarrollo de sus habilidades conversacionales y fortaleciéndose así su competencia comunicativa (Littlewood, 2010).

Por lo tanto, las clases siguen una dinámica interactiva que estimula la participación de los y las estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje, así como una plena reciprocidad comunicativa. En este sentido, las tareas de interacción comunicativa han de ilustrar necesariamente el uso de la lengua

de forma contextualizada, nunca de forma aislada. En este aspecto, el desarrollo de la lingüística moderna ha ayudado a profesores y especialistas en evaluación a considerar la importancia del análisis de la lengua que se evalúa. Las gramáticas modernas, los desarrollos pragmáticos, discursivos y funcionales han reemplazado a las gramáticas tradicionales; no hay que olvidar que la lingüística se ocupa de explicar el complejo sistema de destrezas lingüísticas y su comportamiento. Las destrezas lingüísticas son tan complicadas y están tan relacionadas con otras de tipo no lingüístico que parece difícil separarlas con el propósito de proceder a su evaluación. Una persona habla y se comunica en un tiempo y una situación determinados. Sin este tipo de contexto, el acto de habla puede perder mucho significado.

PRESENTATION

We are pleased to present to you the English Language Proficiency for English Language Learners.

This document pretends to help teachers in their job. As is true for all students, English language learners ultimately need to demonstrate mastery of the standards in the Curriculum Framework in order to earn a Competency Determination for high school graduation.

We believe that English Language Proficiency will be instrumental in supporting improvements to English instruction for English language learners.

We encourage you to read this document, discuss it with your colleagues, and use it as a basis for developing curriculum and programs for English language learners.

By working together we can help all students achieve proficiency in English.

Thank you for your continued support.

Sincerely,

The Authors

ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

A limited English proficient student is defined as a student whose first language is a language other than English who is unable to perform ordinary classroom work in English. This document is intended to assist educators in the instruction of Beginner English Proficient students (BEP). Specifically, the purpose of the document is:

To define for all teachers of BEP students the English Language Proficiency that indicate an BEP student has made progress in learning English and/or has moved.

To a level of performance in English that permits the student's participation and achievement in academic classroom activities that are not tailored to limited English proficient students; and

To serve as the basis for defining the grade required the Department of Education's for BEP.

The English Language Proficiency outlined herein is meant to serve as a natural progression. This document is also intended to be used in conjunction with the official program for English language.

CENTRAL THEME

Central theme is found throughout this document: the critical role that oral language plays in the development of academic English language proficiency, including vocabulary.

■ Vocabulary is Integral to Language Development

Vocabulary is an essential element in the development of each of the language domains: Listening and speaking. The development of vocabulary and related skills is therefore emphasized throughout this document. Whether an BEP student is just beginning to learn English, or is moving toward competency, vocabulary is fundamental to accessing English, as well as to gaining knowledge and understanding in the other academic content areas.

■ Essential Role of Oral Language in the Development of Academic English Proficiency

Activities that include oral interaction can be used to promote acquisition of academic English and provide critical opportunities for comprehension of academic content. Whenever possible, oral language activities (listening and speaking) should precede reading and writing activities.

PLANNING INSTRUCTION

The Outcomes and objectives identified during curriculum planning should drive decision-making around instructional design and lesson plans. Choices of instruction options, including classroom materials, should always be made with reference to expected Outcomes as articulated in the curriculum.

As curriculum is aligned with this document and new instructional materials are implemented, educators are also encouraged to use this document to design and develop school and classroom assessments that evaluate school and classroom effectiveness in promoting student English language acquisition. In planning curriculum, instruction, and assessment, educators may consider using this document to ask and answer the following questions:

- Are our current teaching activities and instructional materials well-aligned with the learning objectives identified?
- What products of student activities can be used as evidence of students' attainment of targeted?
- How can we evaluate student performance (evidence) so that strengths in student performance can be supported and weaknesses can be addressed?

■ How can our expectations for students' listening and speaking, skills in English be communicated through our instructional materials, and directly to students in the form of feedback on their performance?

PLANNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES FOR TEACHERS OF BEP STUDENTS

Success in moving BEP students to English proficiency requires that both English-language instructions be delivered with the particular language needs of BEP students in mind. This goal can be supported by effective professional development efforts focused on student learning objectives. Professional development activities that are focused on BEP students' needs can be especially effective if all teachers focus on the learning objectives established for BEP students, rather than only teachers assigned to instruct BEP students. Following are three focus questions that may assist educators in planning professional development activities that are directed at serving BEP students most effectively:

■ Which aspects of these Benchmarks and Outcomes require special attention by our faculty?

■ Is professional development needed for teachers who have no prior training for or experience with the challenges of students who are Beginner English Proficient?

■ How can teachers of BEP students and mainstream teachers work together to jointly support BEP students' acquisition of both academic and social vocabulary in English?

OBJECTIVE OF THE AREA

SKILL: SPEAKING (S)

S. 1

Vocabulary: Students will comprehend and communicate orally, using English vocabulary for personal, social, and academic purposes.

S. 2

Social Interaction: Students will comprehend and communicate orally, using spoken English for personal and social purposes.

S. 3

Academic Interaction: Students will comprehend and communicate orally, using spoken English to participate in academic settings.

S. 4

Presentation: Students will present information orally and participate in performances in English that demonstrate appropriate consideration of audience, purpose, and the information to be conveyed.

OBJETIVES OF THE YEARFOR THIRD YEAR

SPEAKING (S1- VOCABULARY)

S. 1. Vocabulary: Students will comprehend and communicate orally, using English vocabulary for personal, social, and academic purposes.

1.1. Communicating with single words and word phrases, beginning English Language Learners increase their English word knowledge in strategic and systematic ways. As they advance in proficiency, students continue to develop their vocabulary in a variety of social and academic contexts.

1.2. Substantial word and phrase knowledge provides a successful base for reading and writing in English.

1.3. Demonstrate comprehension of words that express basic personal needs (such as transportation, housing); personal likes and dislikes; personal information (such as age, address, family); and school-related information (such as teacher's name, schedule, routines).

1.4. Demonstrate comprehension of vocabulary essential for grade-level content learning, using pictures, actions, and/or objects.

1.5. Express basic personal needs and information (such as health, food, clothing, weather, recreation) and school-related information, using spoken words and phrases.

LISTENING AND SPEAKING (S2-SOCIAL INTERACTION)

S.2. Social Interaction: Students will comprehend and communicate orally, using spoken English for personal and social purposes.

2.1. English Language Learners listen to, participate in, and initiate conversations about their personal experiences in a variety of social settings. Through strategic observation, they note cultural differences in the ways individuals interact in different settings. Through this heightened awareness, they become effective participants in “authentic” or natural social settings.

2.2. Demonstrate comprehension of everyday expressions used in interpersonal interactions (such as “Hi, how are you?,” “See you later”).

2.3. Demonstrate comprehension of words, phrases, and sentences used in social interactions related to everyday topics (such as family, social, school).

2.4. Demonstrate comprehension of simple oral requests.

2.5. Demonstrate comprehension of interpersonal conversations when spoken to slowly and with frequent repetitions.

SPEAKING (S2-ACADEMIC INTERACTION)

Level S.3 Academic Interaction: Students will comprehend and communicate orally, using spoken English to participate in academic settings.

3.1. Use familiar phrases and statements when speaking with basic grammar patterns.

3.2. Demonstrate comprehension of oral, multiple-step directions.

3.3. Demonstrate comprehension of oral questions that are based on academic content.

3.4. Demonstrate comprehension of oral word problems on math content.

3.5. Demonstrate comprehension of the attitude of a speaker toward subject matter.

3.6. Critique information that is heard in extended discourse (such as television, radio, lecture-type presentation).

SPEAKING (S2-PRESENTATION)

S.4 Presentation: Students will present information orally and participate in performances in English that demonstrate appropriate consideration of audience, purpose, and the information to be conveyed.

4.1. Make informal oral presentations that have recognizable organization (such as sequence, summary).

4.2. Give formal oral presentations that focus on specified academic content, using appropriate vocabulary and syntax, recognizable organization, clear pronunciation, eye contact, and appropriate volume and intonation.

4.3. Rehearse and dramatize stories, plays, and poems, using eye contact and voice volume appropriate for an identified audience.

a. Participate in creating scoring guides based on designated categories and use them to prepare, assess, and revise oral presentations.

4.5. Express an opinion on a literary text or film in an organized way, using supporting details.

English Language Proficiency Descriptors by Beginner English Proficient for Year Third

(ELP-BEP)

MACRO SKILL: ORAL

MICRO SKILLS*	VOCABULARY	SOCIAL INTERACTION	ACADEMIC INTERACTION	PRESENTATION	EVALUATION
Understands words and phrases related to basic personal and school, related information					
Understands interpersonal conversation when spoken to slowly and with repetitions					
Identifies a main event from a story that is heard.					
Identifies important information heard, using prior knowledge and/or visual cues					
Uses selected essential					

vocabulary of grade-level academic content					
Recounts prior experiences and events of interest, using familiar sentences					
Uses basic grammar patterns in speaking about familiar topics					
Asks and answers concrete questions opinions, based on text that is heard.					
Plans, rehearses, and orally presents information on planned activities or cultural topics					

*Las microdestrezasson manejadas por el docente según los temas que se presentan en su planificación curricular. (Este es un ejemplo)

STANDARD RUBRIC LANGUAGE ASSESSMENT-ORAL (SRLA-O)

Standard Rubric Language Assessment		
Score	Competency Level Descriptors	Rubric
1 (nonmastery)	Uses few of target language items	
	Uses basic structures with many errors	
	Frequently responds inadequately or inappropriately	
2 (progressing)	Uses a fair amount of the target language items	
	Uses basic + target structures with occasional errors	
	Sometimes responds inadequately or inappropriately	
3 (mastery)	Uses most or all of the target language items	
	Uses basic + target structures with occasional errors	
	Usually responds adequately or appropriately	

**TABLA DE ESPECIFICACIONES
DESTREZA LINGÜÍSTICA –ORAL**

ESPECIFICACIONES	REPRODUCCIÓN	CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
		aplicación	análisis	síntesis	juicio
INTERACCION		Produce un discurso comprensible y adecuado a la situación de comunicación	Es capaz de interactuar con el interlocutor: utiliza fórmulas de inicio y conclusión del mensaje	Utiliza estrategias adecuadas para mantener la continuidad de la Comunicación	
MANEJO DEL DISCURSO		Aplicar elementos socioculturales en el acto de comunicación	Formular preguntas pertinentes para la situación de comunicación	Adaptar los mensajes al Contexto, al receptor y a	

			n y responde a ellas.	la intención.	
PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN		Aplicar los conocimientos sobre los aspectos sonoros			
RIQUEZA LÉXICA		Aplica léxico de temas cotidianos y familiares	Utilizar el léxico, adecuado a la situación de comunicación		
COMPETENCIA GRAMATICAL		Aplica normas gramaticales básicas	Utilizar expresiones y estructuras básicas adecuadas a la situación de comunicación.		

6.7. Impactos

6.7.1. Impacto Pedagógico

El enfoque comunicativo surge como resultado del estudio que una comisión de expertos designada por el Council of Europe llevó a cabo con el propósito de mejorar la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa (Antonini y Fernández, 2006, p.7). El objetivo de este estudio fue determinar las necesidades lingüísticas de los europeos adultos para comunicarse efectivamente en una segunda lengua; asimismo, se investigaron las necesidades de estos grupos en términos de las situaciones comunicativas en las que se verían involucrados al utilizar este segundo idioma. Los resultados permitieron determinar los componentes necesarios para obtener un nivel mínimo de habilidad comunicativa que permita al estudiante desenvolverse socialmente y comunicarse en la segunda lengua.

El enfoque comunicativo enfatiza lo funcional de la estructura del lenguaje al concebirla como un vehículo de realización de funciones comunicativas y al incluir tanto forma como función en los programas instruccionales de lenguas extranjeras. Su mayor contribución es haber cambiado el énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras de lo gramatical a lo funcional.

Este enfoque considera los siguientes aspectos:

- La lengua como medio de comunicación, considerando las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir. Esto significa llevar a cabo la comprensión y expresión oral y escrita

- La enseñanza centrada en el estudiante, respetando su individualidad y creando condiciones para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el cual el docente/mediador, además de enseñar, debe estimular al estudiante a ser responsable de la construcción de su propio aprendizaje

- La enseñanza significativa, que posibilita al estudiante para desarrollar el aprendizaje a partir de sus objetivos individuales;

- La clase, como medio de comunicación y punto de apoyo para el desempeño del estudiante, en concordancia con su potencialidad.

Al respecto, Johnson y Morrow (2010) señalan que el enfoque comunicativo promueve la integración de destrezas más que su separación y da importancia tanto a la competencia comunicativa como a la competencia lingüística. (p. 16).

Las características más relevantes del enfoque comunicativo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Es un enfoque centrado en el estudiante
- El docente es un facilitador del aprendizaje y no el líder del proceso de instrucción.
- Busca desarrollar la competencia comunicativa del estudiante.
- Insiste en el uso del lenguaje auténtico.

- Da mayor importancia al contenido del mensaje que a la forma en la que éste se expresa, es decir enfatiza el qué y no el cómo.
- Da libertad al docente para utilizar lenguaje oral o escrito que esté por encima del nivel lingüístico del estudiante.
- Los contenidos programáticos son presentados en forma cíclica.
- Es más flexible en cuanto al uso de la lengua materna.
- Los hablantes demuestran su competencia comunicativa no solo al hablar y escuchar sino al leer y escribir.

6.7.2. Impacto Educativo

Uno de sus principios teóricos más interesantes sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera nace o se desenvuelve primordialmente mediante la interacción comunicativa. En este sentido, presenta una nueva dimensión en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre sus contribuciones se menciona la incorporación del aspecto social como un componente fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual representa un aporte significativo a este campo de conocimiento.

Estas posibilidades de expresión oral contribuirán a desarrollar sus habilidades comunicativas, concretamente sus destrezas conversacionales, reforzando gradualmente su autoestima y confianza comunicativa. Las habilidades adquiridas durante la interacción oral en el aula deben ser transferidas o aplicadas posteriormente a otras situaciones comunicativas.

La finalidad básica de la enseñanza de una lengua extranjera es la comunicación (Edge, 2008), el énfasis ha de centrarse, por tanto, en el desarrollo de la interacción oral y elestímulo a cualquier intento de comunicación desde el mismo comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que aprender una lengua extranjera supone aprender a comunicarse en ella.

Según indican Richards y Rodgers (2008), la enseñanza comunicativa de la lengua se centra en el desarrollo de los procesos interactivos de comunicación. Una de las prioridades consiste en la promoción de sesiones conversacionales para desarrollar la destreza oral del estudiante (Hedge, 2010) que ha de constituirse durante la dinámica del aula.

6.8. Difusión

La propuesta presentada en este documento es una herramienta de apoyo pedagógico que los docentes sabrán emplearlo como a bien lo consideren en su trabajo y su aplicación de manera correcta permitirá el desarrollo de la destreza oral (*speaking*) y, por antonomasia, las otras destrezas que se necesitan para la formación integral de los y las estudiantes; a saber: escuchar, leer y escribir, las cuales se relacionan entre sí a través de dos ámbitos:

- El modo de comunicación: oral o escrito
- La dirección de la comunicación: receptor o emisor del mensaje.

El taller de capacitación es el medio por el cual se difunde este trabajo. Esta actividad sigue un cronograma ordenado presentado y

aprobado por las autoridades del centro educativo donde se realizó la investigación y, en correlación con el área de inglés, se desarrolla el evento.

Hablar es una destreza productiva en el modo oral, ésta como las demás destrezas involucran una serie de factores asociados que implican su complejidad. La destreza oral de la lengua constituye la forma básica de interacción lingüística (Levinson, 2009), la cual se desarrolla normalmente de forma espontánea, imprevisible, contextualizada e informal. Se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros hablantes mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. El aprender una lengua supone entonces aprender a comunicarse.

El proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje se encamina fundamentalmente hacia el desarrollo de la comunicación oral, es decir, se favorece el establecimiento de una comunicación recíproca entre estudiantes y docentes quienes han de comprometerse, contribuyendo activamente (Lynch, 2006).

En este sentido, la competencia comunicativa en una lengua extranjera se adquiere gradualmente a través del desarrollo de la interacción lingüística entre los estudiantes quienes participan en actividades de comunicación funcional, aprendiendo a relacionarse verbalmente. Estas tareas de interacción comunicativa proporcionan a los

participantes diversas oportunidades reales de negociación e intercambio lingüístico (Larsen-Freeman, 2007).

Por otro lado, Hedge (2007) argumenta que una de las premisas de la metodología de la enseñanza comunicativa establece la necesidad de desarrollar la habilidad oral del estudiante para participar eficazmente en cualquier acto conversacional.

La enseñanza y el aprendizaje de la destreza oral en la Universidad Simón Bolívar ocurren bajo la perspectiva del enfoque comunicativo desplegado en dos maneras:

- Por una parte, la utilización de noción-función destinada a ampliar la enseñanza de la gramática con el propósito de incluir en la enseñanza nociones interactivas teniendo en cuenta los factores de formalidad y funcionalidad, tales como hacer peticiones, disculparse, hacer invitaciones y presentarse.

- Por otra parte, un enfoque centrado en el aprendiz enfatiza el protagonismo del mismo con la intención de aprender la lengua en situaciones reales dando preponderancia al deseo de comunicar y al trabajo que involucra expresarse.

De esta manera, una gran cantidad de integrantes pueden participar en la misma interacción teniendo los mismos derechos al hablar, o en ciertos casos asumiendo diferentes roles tales como: doctor-paciente, estudiante-alumno, adulto-niño, padre-hijo, examinador-examinado, etc.

Existe un conjunto de actividades comunicativas que contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera tales como: conversaciones libres, diálogos en parejas, role plays y trabajos en grupos, todas éstas tendientes a respaldar la comunicación oral. Tales actividades están centradas en la fluidez, la habilidad para abrir-cerrar conversaciones, presentar y desarrollar tópicos, tomar turnos, usar estrategias comunicativas, comprender y usar una cantidad ilimitada de expresiones idiomáticas inherentes a la lengua objeto de estudio.

Esto nos conduce a señalar que la interacción lingüística se estructura, de tal manera, que en el aprendiz surja la necesidad de comunicarse y que ésta encuentre respuesta y se vea reflejada en las actividades que se realizan en el aula de clases, aunado a esta estructuración hay que tomar en cuenta los factores asociados que influyen en la situación comunicativa de aula entre los cuales tenemos la motivación, la estimulación, la colaboración (Dudley Evans y St. Jhon, 2008).

Todos los involucrados de una u otra forma en la enseñanza para tratar de favorecer el aprendizaje, saben que para que haya aprendizaje se requiere de la motivación y de la activa participación al aprender cómo

ser pensante y procesador de información, considerando al estudiante como elemento fundamental del proceso.

El taller es interactivo y aplica técnicas de intervención en la que los participantes (docentes) evalúan la propuesta y luego en equipos de trabajo se establecen las recomendaciones para mejorar la propuesta presentada, elaborar nuevas e incorporarla en las planificaciones existentes.

El objeto de la difusión de la propuesta es para mejorar el nivel de desarrollo de la destreza oral en los y las estudiantes que egresan de los planteles educativos y pronto se incorporarán a la vida comunitaria en el ámbito laboral o ingresarán a los centros de educación superior y se encuentren preparados con el conocimiento y la habilidad necesarios para hacer frente a los retos que demanda la sociedad globalizada del siglo XXI.

6.9. BIBLIOGRAFÍA

1.
ANTONINI, M y S, Fernández. (2006). El enfoque funcional. Colección Pedagógica. Serie: Técnicas Educativas. Ediciones CO-BO.
2. DUDLEY Evans, T. y M. St John. (2008). Developments in ESP: A multidisciplinary approach. Cambridge University Press.
3. EDGE, J. (2005). Essentials of English Language Teaching. London. Longman.
4. GRIFFITHS, C. (2005). Evaluating materials for teaching English to Adult Speaking Languages. Forum.3 (31.)50-51.
5. HEDGE, T. (2009). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford. Oxford University Press.
6. HUTCHINSON, T. y Waters, A., (2007). English for Specific Purposes. Cambridge. Cambridge University Press.
7. JOHNSON, K. y Morrow, K., (2004). Communication in the classroom. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman Group limited,
8. ENGLAND JORDAN, R. (2007). English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers. Cambridge University Press.
9. LARSEN-FREEMAN, D. (2003). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
10. LEVINSON, S. (2009) Pragmática, Barcelona: Teide.

11. LITTLEWOOD, W. (2004). Communicative Language Teaching. Cambridge. Cambridge University Press.
12. LYNCH, T. (2006). Communication in the Language Classroom, Oxford, Oxford University Press.
13. MONTIJANO, M., (2010). Claves Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Extranjera, Málaga, Ediciones Aljibe.
14. NUNAN, D., (2008). Language Centered Curriculum. Cambridge University Press.
15. RICHARDS, J. y Rodgers, Th., (2008). Approaches and methods in Language teaching. Cambridge. Cambridge University Press
16. ROBINSON, P., (2003). ESP Today: A Practitioner's Guide. Great Britain. Prentice Hall International.
17. TOMLINSON, B. (2003). Materials development. En Carter, R. y D. Nunan. (Comps. Teaching English to Speakers of other Languages. Cambridge University Press.
18. TIKUNOFF, W. (2005). Developing Student Functional Proficiency: Part I., Gainesville, University of Florida.
19. WILLIAMS, M. y R. Burden. (2009). Psicología para Profesores de Idiomas.
20. Enfoque del Constructivismo Social. Cambridge. Cambridge University Press
21. Uso de materiales obstruccionares para el desarrollo de la destreza oral en un curso de Inglés III para las carreras Comercio Exterior/Turismo en la Universidad Simón Bolívar. Marina Meza S y Susanna Turci

6.10 Glosario de términos

- **ANTONIMO:** Es la palabra que tienen un significado opuesto a otra palabra. V.e. blanco y negro.
- **COGNITIVO:** Dícese del conocimiento. Es el proceso mediante el cual el conocimiento se procesa en las estructuras mentales de los individuos.
- **DESTREZA:** Habilidad(De *diestro*). f. Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.
- **DIAGNÓSTICO**(Del gr. *diagnōstikós*).adj.*Med.* Perteneciente o relativo a la diagnosis.(Del gr. *diagnōstikós* , conocimiento). f. Acción y efecto de diagnosticar.
- **DIALOGO:**(Del lat. *dialogus*, y este del gr. *diálogos*). m. Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.
- **ENTONACIÓN:** f. Acción y efecto de entonar.*Ling.* Modulación de la voz en la secuencia de sonidos del habla que puede reflejar diferencias de sentido, de intención, de emoción y de origen del hablante, y que, en algunas lenguas, puede ser significativa.
- **ENTREVISTA:** f. Acción y efecto de entrevistar o entrevistarse. Vista, concurrencia y conferencia de dos o más personas en lugar determinado, para tratar o resolver un negocio
- **FLUIDEZ:** (Del lat. *fluidus*).adj. Dicho del lenguaje o del estilo: Corriente y fácil.

- **FONOLOGÍA:** (De *fono-* y *-logía*). f. Rama de la lingüística que estudia los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional.
- **FORMALIDAD:** Exactitud, puntualidad y consecuencia en las acciones. Seriedad, compostura en algún acto.
- **HOMOFONO:** (Del gr. *ὅμο* , de *ὅμο* , igual, y *ή*, sonido).adj.*Ling.* Dicho de una palabra: Que suena de igual modo que otra, pero que difiere en el significado; p. ej., *tubo* y *tuvo*, *huno* y *uno*.
- **INTERACCION** f. Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.
- **MIMICA:** (Del lat. *mimicus*, y este del gr. *μῖμος*).adj. Perteneciente o relativo al mimo y a la representación de sus fábulas. Expresión de pensamientos, sentimientos o acciones por medio de gestos o ademanes.
- **MORFOLOGÍA:** (De *morfo-* y *-logía*). f. *Gram.* Parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras.
- **MOTIVACION:** f. Acción y efecto de motivar para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.
- **OBJETIVO:** adj. Perteneciente o relativa al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir.

- **PARAFRASEAR:** (Del lat. *paraphrasis*, y este del gr. *παραφρασις*). f. Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible. Traducción en verso en la cual se imita el original, sin verterlo con escrupulosa exactitud. Frase que, imitando en su estructura otra conocida, se formula con palabras diferentes.
- **PORTAFOLIO:** (Del fr. *portefeuille*). m. Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.
- **SINONIMO:** (Del lat. *synonymus*, y este del gr. *ὄμοιος* ; de *ὄμοιος* , con, y *ὄνομα* , nombre).adj. Dicho de un vocablo o de una expresión: Que tiene una misma o muy parecida significación que otro.
- **SINTAXIS:** (Del lat. *syntaxis*, y este del gr. *σύνταξις* , de *σύνταξις* , coordinar). f. *Gram.* Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.
- **VOCABULARIO:** (Del lat. *vocabulum*, vocablo). m. Conjunto de palabras de un idioma. Pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado.

ANEXOS

Anexo N° 1: El Árbol de Problemas

3. EVALUACIÓN DE CONCEPTOS, VOCABULARIOS EXTENSOS MEMORIZADOS Y CUÁNTAS ORACIONES AISLADAS HAN APRENDIDO.

1. INSUFICIENTE DESARROLLO DE LAS MACRO DESTREZAS

5. LA CALIFICACION, PARA DOCENTES, REPRESENTANTES Y LOS Y LAS MISMOS/AS SIGNIFICA EL RESULTADO DE SU

4. LA EVALUACIÓN NO CUMPLE SU FUNCIÓN QUE SE ORIENTA AL CAMBIO DE ACTITUD.

1. LA EVALUACIÓN ESTÁ DIRIGIDA A LOS CONTENIDOS Y NO A LAS DESTREZAS.

3. SE UTILIZAN INSTRUMENTOS INADECUADOS EN LA EVALUACIÓN.

2. LA EVALUACIÓN ES COLECTIVA Y NO INDIVIDUALIZADA, GENERAL Y NO POR NIVELES.

4. SOLO SE EVALÚA AL ALUMNO/A DESVINCULADO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL.

5. LA EVALUACIÓN SE CONFUNDE CON CALIFICACIÓN CUANTITATIVA

¿EXISTE UN SISTEMA CONSENSUADO INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN QUE PERMITA EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL HABLA INGLESA UTILIZADA POR LOS Y LAS DOCENTES DEL TERCER AÑO DE BACHILLERATO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR "OTAVALO"?

Anexo N° 2: Matriz de Coherencia

TEMA: LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA DEL HABLA INGLESA DEL TERCER AÑO DE BACHILLERATO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR “OTAVALO”.

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL
¿Cuál es el sistema consensuado institucional de evaluación que permita evaluar el proceso de enseñanza del habla inglesa utilizada por los y las docentes del Tercer Año de Bachillerato del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”?	Determinar la efectividad de los procesos de evaluación de la destreza del habla inglesa para seleccionar alternativas de solución y organización de de las actividades de trabajo docente.
INTERROGANTES	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<p>a. ¿Cuáles son las habilidades que tienen los/las alumnos/as que se derivan de la destreza del habla inglesa?</p> <p>b. ¿Qué nivel de comprensión tienen los/las estudiantes del tercer año de bachillerato del Instituto Tecnológico Superior “Otavalo”?</p> <p>c. ¿Cómo mejorar el sistema de evaluación en el plantel educativo investigado para elevar el nivel de competencia oral de los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identificar las habilidades que tienen los/las estudiantes para hablar en inglés.• Determinar el nivel de comprensión en el desarrollo de las competencias del idioma inglés.• Proponer un sistema de evaluación para los docentes en el desarrollo de la competencia oral del idioma.

Anexo N° 3: Matriz Categorial

CONCEPTO	CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
Actividad sistemática y continua cuya misión es recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos y los métodos.	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> • Rápida • Exploratoria • Comprensiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el vocabulario • Entiende diálogos • Entrega información • Comprende lo que escucha • Manifiesta retroalimentación 	<p>A veces, siempre</p> <p>Sí, no</p> <p>A veces, siempre</p>
Capacidad intelectual de expresar con signos sonoros palabras y oraciones coherentes.	DESTREZA ORAL (SPEAKING)	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel literal • Nivel crítico • nivel inferencial • Nivel de comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciar palabras • Responder preguntas • Preguntar para recibir clarificación • Tomar parte en discusiones • Tomar parte en conversaciones • vocabulario 	<p>Sí, no</p> <p>Sí, no</p> <p>Siempre, A veces</p> <p>Sí, no</p>

Anexo N° 4: Encuesta a profesores

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
F.E.C.Y.T.
ESPECIALIDAD INGLÉS**

ENCUESTA PARA DOCENTES

Señora/señorita/ señor docente, dígnese contestar las siguientes preguntas que permitirá realizar un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje que desarrolle la competencia de la comunicación oral. Los resultados que se obtenga se utilizarán para realizar una propuesta alternativa como una guía de apoyo pedagógica.

A cada una de las preguntas señale (X) en una sola opción.

1. ¿Cuál es la frecuencia con la que utiliza Ud. las técnicas que desarrollen la destreza de hablar?

Siempre
A veces
Rara vez

2. ¿Cuál de las destrezas resulta más difícil a los y a las estudiantes desarrollar?

Hablar
Escribir
Escuchar
Leer

3. ¿Con qué frecuencia presentan los y las estudiantes problemas para comprender su explicación cuando las dice en inglés?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

4. ¿Cree Ud. que es necesario enseñar la pronunciación en sus diversos tiempos para desarrollar la destreza de hablar?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

5. ¿Aplica Ud. dinámicas de motivación antes de iniciar un tema de estudio?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

6. ¿Cuán importante es para Ud. que sus estudiantes hablen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés?

Muy importante
Importante
Poco importante
Nada importante

7. ¿Da Ud. una explicación clara sobre el uso de vocabulario o frases nuevas?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

8. ¿Cuántos estudiantes maneja usted en la clase de inglés?

Más de treinta y cinco
Más de treinta
Más de veinte y cinco
Más de quince

9. ¿Cuenta con los siguientes recursos didácticos para el desarrollo de las clases de inglés?

Grabadora
Software y equipo
Todo
Ninguno

10. ¿Cuántos años trabaja en esta Institución como maestro/a de Lengua Extranjera-Inglés?

Más de diez años
Más de cinco años
Cinco años
Menos de cinco años

11. ¿Qué título profesional posee que le acredite ejercer como profesor/a de la materia de Inglés?

Doctor/a en idiomas
Licenciado/a en idiomas
Profesor/a en idiomas
Ninguno

Gracias por su colaboración

Anexo Nº 5: Encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

F.E.C.Y.T.

ESPECIALIDAD INGLÉS

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Señor/señorita estudiante, dígnese contestar cada una de las preguntas señalando con una (X) en una sola opción.

1. ¿Con qué frecuencia tiene problemas para expresar frases u oraciones en inglés de manera oral?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

2. ¿Con qué frecuencia tiene problemas para entender cuando su interlocutor habla en inglés?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

3. En las clases de inglés, ¿Qué es lo más le enseña su profesor?

Hablar
Escribir
Escuchar
Leer

4. ¿Con qué frecuencia le enseña su profesor/a de lengua extranjera a pronunciar en inglés?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

5. ¿Con qué frecuencias su profesor realiza dinámicas u otras técnicas activas para iniciar una clase?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

6. En la clase de inglés, ¿Cuál es la frecuencia con la que su profesor realiza prácticas de conversación?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

7. Cuando Ud. encuentra frases o vocabulario desconocido, ¿le explica su profesor cómo usarlo?

Siempre
A veces
Rara vez
Nunca

8. ¿Cree usted que al terminar el bachillerato Ud. podrá hablar la lengua Inglesa?

Bastante
Poco
Casi nada
Absolutamente nada

9. ¿El o la actual profesor/a que dicta clases de inglés de dónde proviene?

Hispanohablante
Anglohablante
No sabe
Otro

10. Sabe Ud. si su actual maestro/a de Lengua Extranjera (Inglés) ha trabajado en esta Institución durante los últimos años?

Mínimo Tres Años
Mínimo Dos Años
Mínimo Un Año
No sabe

Gracias por su colaboración

Anexo N° 6: Certificaciones de la Difusión



INSTITUTO TECNOLÓGICO "OTAVALO"
BÁSICO-CIENCIAS Y TÉCNICO INDUSTRIAL-SUPERIOR
REGISTRO INSTITUCIONAL DEL CONESUP 10-001
RECTORADO – Telefax 923-296
e-Mail tecnologicotavalo_ec@yahoo.es

Of. N° 267-R
Fecha: 14 de mayo de 2010
Asunto: Autorización

Señores
Andrade Ronald y Guevara Ana María
Estudiantes de la Universidad Técnica del Norte
Presente.-

De mi consideración:

En contestación a su oficio enviado a esta Institución autorizo a ustedes a realizar la Difusión de su propuesta en un taller tanto a estudiantes de los Terceros Años de Bachillerato como a los docentes del área de inglés, esperando que sea exitoso y redunde en beneficio de nuestros estudiantes,

Atentamente,


DR. MARCELO JARAMILLO C., MSc.,
Rector

Cp.

Anexo N° 7: English Proficiency test (EPT)

English Proficiency Test

Transparent Language has provided this English test as a way for English language learners to evaluate their English proficiency. We have based this test on the Standard English vocabulary and English grammar that you would find in any English language learning material, so that this proficiency test can measure your command of the English language regardless of your English language learning background. So if you've been learning English, see how well you do!

Transparent Language offers this English language test for self-evaluation purposes only. You may find that your score on this English test is not consistent with other tests you have taken. Transparent Language is solely responsible for the test content.

Principio del formulario

Part I: English Grammar Select the best answer.

3. Juan _____ in the library this morning.

- A. is study
- B. studying
- C. is studying
- D. are studying

2. Alicia, _____ the windows please. It's too hot in here.

- A. opens
- B. open

C. opened

D. will opened

3. The movie was _____ the book.

A. as

B. as good

C. good as

D. as good as

4. Eli's hobbies include jogging, swimming, and _____.

A. to climb mountains

B. climb mountains

C. to climb

D. climbing mountains

5. Mr. Hawkins requests that someone _____ the data by fax immediately.

A. sent

B. sends

C. send

D. to send

6. Who is _____ , Marina or Sachiko?

A. tallest

B. tall

- C. taller
- D. the tallest

7. The concert will begin _____ fifteen minutes.

- A. in
- B. on
- C. with
- D. about

8. I have only a _____ Christmas cards left to write.

- A. few
- B. fewer
- C. less
- D. little

9. Each of the Olympic athletes _____ for months, even years.

- A. have been training
- B. were training
- C. has been training
- D. been training

10. Maria _____ never late for work.

- A. am
- B. are
- C. were
- D. is

11. The company will upgrade _____ computer information systems next month.

A. there

B. their

C. it's

D. its

12. Cheryl likes apples, _____ she does not like oranges.

A. so

B. for

C. but

D. or

13. You were _____ the New York office before 2 p.m.

A. suppose call

B. supposed to call

C. supposed calling

D. supposed call

14. When I graduate from college next June, I _____ a student here for five years.

A. will have been

B. have been

C. has been

D. will have

15. Ms. Guth _____ rather not invest that money in the stock market.

A. has to

D. must

B. could

C. would

Part II: English Grammar

Select the one underlined word or phrase that is incorrect.

1. The majority to the news is about violence or scandal.

D. violence

A. The

B. to

C. news

2. Takeshi swimmed one hundred laps in the pool yesterday.

D. yesterday

A. swimmed

B. hundred

C. in

3. When our vacation, we plan to spend three days scuba diving.

A. When

B. plan

- C. days
- D. diving
4. Mr. Feinauer does not take critical of his work very well.
- A. does
- B. critical
- C. his
- D. well
5. Yvette and Rinaldo send e-mail messages to other often.
- A. and
- B. send
- C. other
- D. often
6. Mr. Olsen is telephoning a American Red Cross for help.
- A. is
- B. a
- C. Red
- D. for
7. I had an enjoyable time at the party last night.
- A. a
- B. time
- C. at
- D. last
8. The doctor him visited the patient's parents.

A. The

B. him

C. visited

D. patients

9. Petra intends to start her own software business in a few years.

A. intends

B. starting

C. software

D. few

10. Each day after school, Jerome runs five miles.

A. Each

B. after

C. runs

D. miles

11. He goes never to the company softball games.

A. never

B. the

C. softball

D. games

12. Do you know the student whose books were stolen?

A. Do

B. know

- C. who
- D. were

13. Jean-Pierre will spend his vacation either in neither Singapore nor the Bahamas.

- A. will
- B. his
- C. nor
- D. Bahamas

14. I told the salesman that I was not interesting in buying the latest model.

- A. told
- B. that
- C. interesting
- D. buying

15. Frederick used work for a multinational corporation when he lived in Malaysia.

- A. used work
- B. multinational
- C. when
- D. lived in

Part III. English Vocabulary

Select the best answer.

1. The rate of _____ has been fluctuating wildly this week.
- A. money
 - B. bills
 - C. coins
 - D. exchange
2. The bus _____ arrives late during bad weather.
- A. every week
 - B. later
 - C. yesterday
 - D. always
3. Do you _____ where the nearest grocery store is?
- A. know
 - B. no
 - C. now
 - D. not
4. Jerry Seinfeld, the popular American comedian, has his audiences' _____.
- A. putting too many irons in the fire
 - B. keeping their noses out of someone's business
 - C. rolling in the aisles

D. going to bat for someone

5. The chairperson will _____ members to the subcommittee.

A. appoint

B. disappoint

C. appointment

D. disappointed

6. The critics had to admit that the ballet _____ was superb.

A. procrastinate

B. performance

C. pathology

D. psychosomatic

6. Peter says he can't _____ our invitation to dinner tonight.

A. angel

B. across

C. accept

D. almost

8. We were _____ friends in that strange but magical country.

A. upon

B. among

C. toward

D. in addition to

9. The hurricane caused _____ damage to the city.

- A. extend
- B. extended
- C. extensive
- D. extension

10. Many cultures have special ceremonies to celebrate a person's _____ of passage into adulthood

- A. right
- B. rite
- C. writ
- D. write

Part IV. English Reading Comprehension

Select the best answer.

Directions to Erik's house

Leave Interstate 25 at exit 7S. Follow that road (Elm Street) for two miles. After one mile, you will pass a small shopping center on your left. At the next set of traffic lights, turn right onto Maple Drive. Erik's house is the third house on your left. It's number 33, and it's white with green trim.

1. What is Erik's address?

- A. Interstate 25
- B. 2 Elm Street

- C. 13 Erika Street
 - D. 33 Maple Drive
2. Which is closest to Erik's house?
- A. the traffic light
 - B. the shopping center
 - C. exit 7S
 - D. a greenhouse
-

Please be prepared to give your presentation on the monthly sales figures at our upcoming staff meeting. In addition to the accurate accounting of expenditures for the monthly sales, be ready to discuss possible reasons for fluctuations as well as possible trends in future customer spending. Thank you.

3. The main focus of the presentation will be _____.
- A. monthly expenditures
 - B. monthly salary figures
 - C. monthly sales figures
 - D. staff meeting presentations
4. Who will give the presentation?
- A. the company president

- B. Megan Fallerman
 - C. Steven Roberts
 - D. future customers
-

The B&B Tour

Spend ten romantic days enjoying the lush countryside of southern England. The counties of Devon, Dorset, Hampshire, and Essex invite you to enjoy their castles and coastline, their charming bed and breakfast inns, their museums and their cathedrals. Spend lazy days watching the clouds drift by or spend active days hiking the glorious hills. These fields were home to Thomas Hardy, and the ports launched ships that shaped world history. Bed and breakfasts abound, ranging from quiet farmhouses to lofty castles. Our tour begins August 15. Call or fax us today for more information 1-800-222-XXXX. Enrollment is limited, so please call soon.

5. Which of the following counties is not included in the tour?

- A. Devon
- B. Cornwall
- C. Essex
- D. Hampshire

6. How many people can go on this tour?

- A. 10
- B. an unlimited number

C. 2-8

D. a limited number

7. What can we infer about this area of southern England?

A. The region has lots of vegetation.

B. The coast often has harsh weather.

C. The sun is hot and the air is dry.

D. The land is flat.

Anna Szewczyk, perhaps the most popular broadcaster in the news media today, won the 2008 Broadcasting Award. She got her start in journalism as an editor at the Hollsville County Times in Missouri. When the newspaper went out of business, a colleague persuaded her to enter the field of broadcasting. She moved to Oregon to begin a master's degree in broadcast journalism at Atlas University. Following graduation, she was able to begin her career as a local newscaster with WPSU-TV in Seattle, Washington, and rapidly advanced to national television. Noted for her quick wit and trenchant commentary, her name has since become synonymous with Good Day, America! Accepting the award at the National Convention of Broadcast Journalism held in Chicago, Ms. Szewczyk remarked, "I am so honored by this award that I'm at a total loss for words!" Who would ever have believed it?

8. What is the purpose of this announcement?

A. to invite people to the National Convention of Broadcast Journalism

B. to encourage college students to study broadcasting

- C. to recognize Ms. Szewczyk's accomplishments
 - D. to advertise a job opening at the Hollsville County Times
- 9.** The expression "to become synonymous with" means
- A. to be the same as.
 - B. to be the opposite of.
 - C. to be in sympathy with.
 - D. to be discharged from.
- 10.** What was Ms. Szewczyk's first job in journalism?
- A. She was a T.V. announcer in Washington.
 - B. She was a newscaster in Oregon.
 - C. She was an editor for a newspaper in Missouri.
 - D. She was a talk show host in Chicago.